

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 18

Ужгород – 2010

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 18

В журналі вміщено матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Професійно-особистісний розвиток і становлення фахівців в сучасних умовах розбудови вищої школи: методологія, теорія і практика», проведеної кафедрою педагогіки і психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет» спільно з Закарпатським інститутом післядипломної педагогічної освіти 14–15 жовтня 2010 року.

Редакційна колегія

Головний редактор:

Козубовська І.В. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи УжНУ

Заступник головного редактора:

Бартош О.П. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи УжНУ

Відповідальний секретар:

Опачко М.В. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки УжНУ

Члени редколегії:

Завгородня Т.К. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки УжНУ

Староста В.І. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки УжНУ

Щербан Т.Д. доктор психологічних наук, професор кафедри психології УжНУ

Поліщук В.А. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка

Поліщук Ю.Й. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка

Рекомендовано до друку Вченою Радою Ужгородського національного університету, протокол №6 від 24 червня 2010 року

Журнал включено до переліку наукових фахових видань з педагогічних дисциплін, затвердженого постановою Президії ВАК України № 1-05/4 від 26 травня 2010 року.

З М І С Т

Бабинець М. КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	7
Бардус І. КОМП'ЮТЕРНИЙ МОНИТОРИНГ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	9
Барило О. СУЧАСНЕ БАЧЕННЯ «ВІЛЬНОГО РОЗВИТКУ» ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОДОСТАТНЬОЇ ЛЮДИНИ	12
Бартош–Пічкарь О., Шпеник С. ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	16
Баштовий В., Савченко В. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА	22
Бєльчев П. ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ВІДЕОХРЕСТОМАТІЇ З ФІЗИКИ ДЛЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ	25
Бойко А. ДИДАКТИЧНИЙ ХАРАКТЕР БІБЛІЙНИХ ОПОВІДАНЬ КОСТЯНТИНИ МАЛИЦЬКОЇ	29
Гал Ш., Керестень О. ВИКОРИСТАННЯ ПОРТФОЛІО У МАГІСТЕРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ	32
Гала М. НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ	35
Герлянд Т., Чеснокова Л. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	37
Гордієнко Т., Глобіна Є. ТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ	41
Гулівата І. РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СТЕРЕОМЕТРІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ДИНАМІЧНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ МОДЕЛЕЙ	46
Дідович М., Дєдович В. МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ РОЗВ'ЯЗАННІ ЗАДАЧ У ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ	49
Довгоп'ят О. ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ АБІТУРІЄНТІВ ДО НОВИХ УМОВ ПРОТЯГОМ НАВЧАННЯ НА ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТАХ	53
Кєвпанич О. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	56
Кобиллянська Л. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ГУВЕРНЕРІВ У ВНЗ	59
Костюк М. НАПРЯМКИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ	62
Кочєнгіна М., Коваль О., Ярмонова Н. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ	65
Лєврінц М. МАГІСТЕРСЬКІ ПРОГРАМИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УГОРЩИНИ	68

Марфинець Н. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ ДАВНЬОГО ПЕРІОДУ ЗАКАРПАТТЯ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ	72
Мєняйлов С., Бодненко Т. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ У СУЧАСНИХ ТЕХНІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	76
Оленюк І. ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ВПЛИВІВ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ	78
Пайда І. СТАНОВЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ НАУКИ НА ЗАКАРПАТТІ У ХІХ ТА ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	80
Повідайчик О., Шулла Т. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ	84
Попова Т. ХРИСТІАН ХРИСТІАНОВИЧ СТЕВЕН – ВИДАТНИЙ ПРИРОДОЗНАВЕЦЬ, ЗАСНОВНИК НИКИТСЬКОГО БОТАНІЧНОГО САДУ В КРИМУ	87
Розман І. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	91
Сивохоп Я. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	94
Сиротюк В. РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З ФІЗИКИ – ОСНОВНА ЛАНКА В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	98
Сичевська Н. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ФІЗИКИ ТА ОСНОВ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АЕРЕДИТАЦІЇ	101
Староста В. НАВЧАЛЬНІ ЗАВДАННЯ: РОЗВ'ЯЗУВАТИ ЧИ СКЛАДАТИ?	105
Таможська І. ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АРГУМЕНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ	109
Філоненко М. КОМПЛЕКСНІ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	113
Химинець В. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ	116
Чатарійова М. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКЛАДАННЯ АСТРОНОМІЇ В ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ	119
Черченко О., Горобець О. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ	121
Шебень В., Петер В. ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО–ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В ОСНОВНИХ ШКОЛАХ	124
Щукіна О. ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	128
Яцина О. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИКУЮЧОГО ПСИХОЛОГА)	132

CONTENT

Babynets M. COMMUNICATIVE ASPECTS IN THE MANAGERIAL ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS	7
Bardus I. COMPUTER MONITORING OF THE LEVEL OF THE FORMED PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE ENGINEERS-PEDAGOGUES	9
Barylo O. CURRENT VIEW OF «FREE DEVELOPMENT» OF A STUDENT PERSONALITY AS CONDITIONS OF BECOMING THE SELF-SUFFICIENT PERSON	12
Bartosh-Pichkar O., Shpenyk S. TO THE ISSUE OF SOCIAL WORKERS TRAINING TO THE WORK WITH CHILDREN IN GREAT BRITAIN	16
Bashtovyy V., Savchenko V. TEACHER TRAINING TO THE USE OF PRESENTATION TOOLS AT THE LESSONS OF NATURAL SCIENCES	22
Byelchev P. DESIGNING THE CONTENT OF VIDEO-TEXT-BOOK ON PHYSICS FOR THE PUPILS OF SECONDARY SCHOOLS	25
Boyko A. DIDACTIC CHARACTER OF BIBLICAL STORIES BY COSTYANTINA MALYTSKA	29
Gal S., Keresten O. PORTFOLIO APPLICATION IN THE TRAINING OF MASTERS – TEACHERS OF BIOLOGY	32
Gala M. FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS MEANS OF PROMOTING PROFESSIONAL-PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS	35
Gerlyand T., Chesnokova L. PECULIARITIES OF PROFESSIONAL-PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS BY MEANS OF SPECIALISED LEARNING	37
Gordienko T., Globina E. CREATING THE INFORMATIONAL-METHODICAL SET FOR THE INDEPENDENT WORK IN CURRENT CONDITIONS OF SPECIALISTS TRAINING	41
Gulivata I. DEVELOPMENT OF SPATIAL IMAGINATION OF PUPILS IN THE PROCESS OF STEREOMETRY LEARNING WITH MAKING USE OF DYNAMIC COMPUTER MODELS	46
Didovych M., Dedovych V. MODELLING FOR SOLVING TASKS IN THE PRACTICE OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS	49
Dovhopiat O. PROBLEMS OF ADAPTATION OF FOREIGN HIGHER SCHOOL ENTRANTS TO THE NEW CONDITIONS DURING WHILE STUDYING AT THE PREPARATORY FACULTIES	53
Kevpanych A. FORMATION OF INTERCULTURAL INTERACTIONS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING	56
Kobylianska L. PERSONALITY ORIENTED TECHNOLOGIES OF TRAINING OF FUTURE GOVERNERS IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	59
Kostiuk M. DIRECTIONS OF INTRODUCTION OF INNOVATIVE METHODS OF ENGLISH TEACHING IN THE ART EDUCATION	62
Kochenhina M., Koval O., Yarmonova N. WAYS OF OPTIMISATION OF PROFESSIONAL-PERSONAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS TEACHERS AND TEACHERS OF PRIMARY SCHOOLS WHILE ATTENDING THE QUALIFICATION IMPROVEMENT COURSES	65
Levrints M. MASTER PROGRAMMES IN THE SYSTEM OF PEDAGOGIC EDUCATION OF HUNGARY	68

Marfynets N. PECULIARITIES OF STUDYING LITERATURE OF THE ANCIENT PERIOD OF ZAKARPATTYA IN THE CONTEMPORARY SCHOOL	72
Myenyaylov C., Bodnenko T. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CONTROL ORGANISATION IN THE CONTEMPORARY TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	76
Olenyuk I. ORGANISATION OF MANAGERIAL INFLUENCES IN THE PHYSICS TEACHING USING COMPUTER PROGRAMMES	78
Paida I. FORMATION OF PSYCHIAL SCIENCE IN ZAKARPATTYA IN XIX AND THE FIRST HALF OF XX CENTURY	80
Povidaychyk O., Shulla T. MAKING USE OF INTERNET RECOURCES IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL COMMUNICATION CULTURE OF A PERSONALITY	84
Popova T. CHRISTIAN STEVEN – OUTSTANDING SCIENTISTS, FOUNDER OF THE NIKITSKY BOTANIC GARDEN IN THE CRIMEA	87
Rozman I. MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LITERATURE	91
Syvohop Y. MAIN APPROACHES TO THE FORMATION OF HABITS OF HEALTHY LIFE STYLE AMONG THE SCHOOL YOUTH	94
Syrotyuk V. SOLVING TASKS ON PHYSICS – MAIN SECTION IN THE SYSTEM OF CORRECTIONAL-DEVELOPING TEACHING OF PUPILS WITH MENTAL RETARDATION	98
Sychevska N. REALISATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF PHYSICS AND FOUNDATIONS OF ELECTRICAL ENGINEERING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE I-II LEVEL OF ACCREDIATION	101
Starosta V. EDUCATIONAL TASKS: TO SOLVE OR TO PREPARE?	105
Tamozhska I. TECHNOLOGIES PECULIARITIES OF FORMATION OF ARGUMENTATION SKILLS OF STUDENTS	109
Filonenko M. COMPLEX CONCEPTS OF PERSONAL DEVELOPMENT OF A SPECIALIST IN HOME AND FOREIGN PSYCHOLOGY	113
Hymynets V. FORMATION OF ECOLOGIC-ECONOMIC COMPETENCIES IN THE CONTEMPORARY SCHOOL	116
Chatariyova M. TRAINING OF A FUTURE TEACHER TO ASTRONOMY TEACHING IN SCHOOLS WITH MAKING USE OF INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES	119
Cherchenko O., Gorobets O. TRAINING OF FUTURE PHYSICS TEACHERS TO THE OUT-OF-SCHOOL WORK	121
Shebeny V., Peter V. RESEARCH OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS IN THE PROCESS OF PHYSICS LEARNING IN SECONDARY SCHOOLS	124
Schukina O. FORMATION OF POSITIVE SOCIAL ORIENTATION OF A STUDENT YOUTH	128
Yatsyna O. TOPICAL ISSUES OF SOCIAL-PROFESSIONAL MATURITY (ON THE EXAMPLE OF ACTIVITIES OF PRACTISING PSYCHOLOGIST)	132

УДК 37.018.46

КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Бабинець М.,

м.Ужгород

Упродовж останніх років у науковій літературі часто використовується поняття «менеджмент», яке є дуже широким [1, с.24]. Дійсно, менеджмент як діяльність з управління охоплює організацію виробництва, спільної праці людей, процеси прийняття рішень, сукупність певних стадій процесу управління.

Менеджментом також вважається керівництво, яке скеровує діяльність організації, представляє її у зовнішньому середовищі і діє від її імені при контактах з державою, громадськими організаціями.

Менеджментом називають і організацію спільної праці людей – співробітників колективу для досягнення мети найраціональнішим шляхом. Часто, коли мова йде про менеджмент(і, відповідно, менеджерів), маються на увазі люди, які обрали управління сферою своєї діяльності. У такому розумінні менеджмент є збірним поняттям, яке відображає зміст професійної діяльності як менеджерів(керівників), так і функціональних виконавців і технічних працівників.

Менеджментом нерідко вважають процес прийняття рішень, тобто розроблення і реалізацію способів виходу з конкретних виробничих ситуацій.

Безперечно, менеджментом можна вважати і мистецтво управління – діяльність керівника, яка залежить від його особистих якостей.

Відзначимо, що впродовж останніх років вітчизняні вчені (Б.Андрушкін, О.Кузьмін, Л.Орбан-Лембрик, Ф.Хміль та інші) досить інтенсивно працюють над дослідженням різних аспектів менеджменту, проте вважаємо, що особливості комунікативних процесів у менеджменті поки що науковцями не розкриті в достатній мірі. Водночас зауважимо, що обмін інформацією всередині організації, а також між організацією і зовнішнім середовищем забезпечують саме комунікативні процеси. У процесі комунікації реалізується вміння менеджерів правильно інформувати працівників організації та суб'єктів навколишнього середовища і отримувати від них корисну інформацію, організовуючи таким чином той чи інший вид діяльності.

Тому в даній статті зупинимось трохи докладніше на деяких особливостях комунікативних процесів у менеджменті, тобто професійного управлінського спілкування, оскільки вміннями управлінського спілкування, безперечно, повинні володіти сучасні фахівці будь-якого профілю.

На думку багатьох учених (Н.Коломінський, А.Омаров, Г.Щокін та ін.), управлінська діяльність, незалежно від посади, має деякі універсальні функції: розробка та прийняття управлінського рішення (планування), організація його виконання, корекція, регулювання, облік та контроль. Виходячи з цих функцій, можна виокремити такі психологічні компоненти процесу управління: діагностичний, прогностичний, проектувальний, організаторський, комунікативний, мотиваційний, емоційно-вольовий, порівняльно-оцінювальний, гностичний.

Діагностичний компонент процесу управління передбачає вивчення та аналіз вихідного рівня розвитку соціально-психологічних якостей об'єкта і суб'єкта управління (інтелектуальних, емоційних, вольових, типу темпераменту тощо).

Прогностичний компонент стосується прогнозування розвитку об'єктів і суб'єктів управління на перспективу,

передбаченням тенденцій цього розвитку з урахуванням соціально-економічних умов країни в цілому, а також регіональних особливостей.

Проектувальний компонент забезпечує перехід від загальних орієнтувань прогнозу до конкретних напрямків і форм відповідної практичної діяльності.

Організаторський компонент передбачає доведення до людей суті завдань, врахування психологічних особливостей виконавців під час розподілу обов'язків та доручень, визначення шляхів досягнення мети, критеріїв оцінки майбутньої діяльності.

Мотиваційний компонент проявляється у формуванні позитивного ставлення працівників до діяльності, яка виконується, зацікавленості результатами роботи.

Комунікативний компонент виявляється у встановленні позитивних продуктивних стосунків керівника з працівниками, а також міжособистісних стосунків у колективі.

Емоційно-вольовий компонент управлінської діяльності передбачає формування у всіх працівників відповідного емоційного тону, який сприяє оптимістичному настрою людей, допомагає їм долати труднощі і перешкоди на шляху до мети.

Порівняльно-оцінювальний компонент включає аналіз, порівняння, оцінку роботи підлеглих керівником, виходячи з поставленої мети та співставлення результатів.

Гностичний компонент управлінської діяльності передбачає компетентність керівника та його діяльність, спрямовану на її підвищення, вдосконалення стилю керівництва.

Слід відзначити, що всі вищезгадані компоненти процесу управління тісно взаємопов'язані, а їх успішна реалізація безпосередньо залежить від ефективності управлінського спілкування.

На думку Н. Коломінського, управлінське спілкування – це така взаємодія керівника з людьми, в процесі якої він інформує сам, отримує інформацію від інших, коригує дії підлеглих, оцінює їх роботу та професійно значущі властивості [2, с.130].

Важливим резервом забезпечення успіху в роботі є досягнення адекватного розуміння підлеглим того, що говорить керівник під час спілкування. Розуміння розпоряджень керівника забезпечується за дотримання певних умов: єдність професійної мови, що, до речі, свідчить і про рівень професійної компетентності співрозмовників; врахування рівня інтелектуального розвитку співрозмовника, а також вікових, статевих особливостей; повнота інформації; логічність викладу; сконцентрованість уваги та ін..

Слід підкреслити, що всі названі умови є дуже важливими, проте все ж недостатніми для досягнення ефективної комунікативної взаємодії в процесі управлінського спілкування. До цих умов доцільно додати також деякі психологічні умови: ступінь співпадання точки зору підлеглого з думкою керівника; позитивне ставлення підлеглого до керівника. Виходячи з цього, керівнику, очевидно, варто заздалегідь вивчити погляди співрозмовника, його позицію стосовно того чи іншого питання. В процесі ділової бесіди слід намагатися усунути розбіжності між власною позицією і позицією співрозмовника.

Психологічні дослідження доводять, що людина швидше погоджується з поглядами того співрозмовника, до якого вона ставиться позитивно. Отже, щоб оптимізувати

управлінське спілкування керівник повинен домогтися позитивного ставлення до себе з боку підлеглих. Одним з можливих шляхів забезпечення позитивного ставлення є використання в процесі спілкування прийомів атракції.

Це, перш за все, прийом власного імені. Встановлено, що людині приємно, коли до неї звертаються на ім'я. Це – прояв уваги і поваги до особистості, її визнання. Позитивні емоції, які при цьому виникають, не обов'язково усвідомлюються людиною. Але вони сприяють формуванню позитивного ставлення до того, хто використовує цей прийом, готовності до взаємодії.

Позитивне емоційне ставлення викликає, як правило, доброзичлива, привітна посмішка.

Посміхатися, так би мовити, «на замовлення» буває нелегко. І посмішка «на замовлення» іноді може виявитися фальшивою.

Але, якщо керівнику вдається в процесі спілкування з підлеглими справді щиро, невимушено, привітно посміхнутися (посмішка розуміння, підбадьорення, співчуття) – це теж важливий фактор формування у працівника позитивного ставлення до керівника.

Майже повністю «обеззброює» найбільш складного співбесідника застосування такого цікавого психологічного прийому як комплімент. Комплімент – це, як відомо, незначне перебільшення існуючих достоїнств індивіда. Часто компліменти називають «золотими словами».

Винятковий ефект у спілкуванні мають компліменти керівника на фоні антикомпліменту собі. Фахівець, який хоче завоювати довіру і симпатію підлеглого і спонукати його до ефективного виконання завдання, обов'язково повинен постаратися хоча б іноді зробити йому комплімент, який може стосуватися будь-якої дрібниці, залежно від ситуації спілкування. Наприклад, доречно згадати про успішно виконане співробітником нещодавно завдання: «Як майстерно ви це зробили, я б, напевно, так не зміг».

Якщо комплімент зроблено згідно правил, зазвичай у співбесідника виникають позитивні емоції задоволення, які переносяться на джерело цих емоцій – керівника і сприяють кращому усвідомленню його вказівок і вимог.

Незважаючи на те, що прийом компліменту є надзвичайно ефективним засобом формування позитивного ставлення, він використовується дуже обережно стосовно працівників з завищеною самооцінкою, занадто самовпевнених. Це не означає, що їм компліменти не потрібні, але почуття міри тут обов'язкове.

Дуже важливим є також такий психологічний прийом як «терпляче вислуховування» співбесідника.

Добре відомо, що часто керівники не бажають вислухати всі аргументи і пояснення підлеглих. Вони економлять час, але втрачають позитивне ставлення до себе.

Отже, щоб завоювати повагу і позитивне ставлення, керівник повинен вміти терпляче вислухати кожного працівника. І не тільки вислухати, але й почути.

Відзначимо, що слухати і чути – це далеко не одне й те ж. До того ж, мало вислухати співрозмовника, почути, треба ще й осмислити, правильно інтерпретувати те, що він сказав, і те, що, можливо, хотів сказати.

Якщо ж керівник не вміє вислухати підлеглого, він несе подвійну втрату: зміст інформації і позитивне ставлення до себе.

Як правило, значний ефект у комунікативній взаємодії спостерігається при поєднанні двох стилів слухання: нерелексивного і релексивного. Нерелексивне слухання – це прийом, який полягає в умінні вислухати співрозмовника, не перебиваючи його. Іноді це буває не дуже просто

(особливо в тих випадках, коли керівник за типом темпераменту є холериком, а підлеглий – флегматик).

Звичайно, нерелексивне слухання зовсім не означає, що керівник на протязі всього акту спілкування справді не вимовить жодного слова. Навпаки, деякі незначні, доречні репліки підбадьорять співрозмовника, допоможуть йому краще висловити свою думку.

Нерелексивне слухання допомагає у тих випадках, коли співрозмовник через якісь причини відчуває труднощі у висловлюванні своїх думок. Він може говорити довго, незрозуміло, плутаючи, повторюючись. Складається враження, що він ніби навромацки пробирається до основного, підходить до нього то з одного, то з другого боку, перевіряє реакцію на кожен свій новий крок у словесному лабіринті, ніби вирішуючи для себе питання: а чи варто говорити далі, чи розуміють мене?

Тут можна використати короткі репліки: «так», «зрозуміло», «цікаво» і т.п., які стимулюють до подальшого розвитку думки. Ні в якому випадку недопустимі репліки: «чи не можна коротше», «ближче до справи» і т.д.

Нерелексивне слухання часто сприяє тому, що підлеглий розповідає навіть більше, ніж хотів спочатку.

Проте у багатьох випадках спілкування з метою налагодження взаємовідносин, взаєморозуміння і продуктивної співпраці недостатньо тільки нерелексивного слухання.

Інший тип слухання – релексивне, суть якого в активному вислуховуванні співбесідника, у використанні словесної форми для підтвердження того, про що говорить співбесідник.

Одним з ефективних прийомів релексивного слухання є уточнення. Керівник час від часу перериває монолог співбесідника уточнюючими питаннями, що свідчать про його зацікавленість змістом розмови.

Такі питання-уточнення, питання-звернення стимулюють до більш повного, точного, виразного викладення суті проблеми.

Це можуть бути такі уточнення, як: «Поясніть, будь ласка, ще раз, що ви маєте на увазі», «Я не зовсім зрозумів» і т.п.

У релексивному слуханні можна використовувати і такий прийом як «перифраз». Керівник формулює думку, тільки що висловлену підлеглим, своїми словами. Наприклад: «Отже, ви вважаєте, що...», «Якщо я вас правильно зрозумів, то...».

Це дуже допомагає у спілкуванні в багатьох випадках, активізує процес спілкування, змушує обох співбесідників глибше вникати у зміст сказаного.

Останній прийом релексивного слухання, на який вважаємо за необхідне звернути увагу, – резюмування. Ефективним є застосування цього прийому тоді, коли бесіда продовжувалася довго, обсяг інформації був значний, але в процесі спілкування виникли певні непорозуміння, неспівпадання позицій. Резюмування допомагає ніби об'єднати всі основні фрагменти в єдине смислове поле, дає можливість перевірити, чи правильно були сприйняті основні позиції.

Нерелексивне (пасивне) і релексивне (активне) уважне вислуховування керівником підлеглих допомагає в значній мірі вирішувати проблеми взаєморозуміння, формування довіри у відносинах.

Серед інших цікавих і водночас нескладних психологічних прийомів завоювання довіри, симпатії співбесідника є прийом обговорення його захоплень, так званого «хоббі».

І дорослі і діти, крім основного виду діяльності, як пра-

вило, мають якісь особисті інтереси, захоплення, яким віддають весь свій вільний час.

Одні з них захоплюються малюванням, другі спортом, треті колекціонуванням і т.д. Вони не тільки люблять ці види діяльності, але й годинами можуть розповідати про своє улюблене заняття.

Якщо керівник, спілкуючись з підлеглим, проявить інтерес до його захоплень, набереться терпіння і вислухає інформацію про його колекцію марок чи успіхи у спорті – це позитивно буде сприйнято.

До речі, в процесі обговорення «хоббі», керівник може отримати додаткову (іноді неочікувану) інформацію про підлеглого, яка в значній мірі вплине і на ставлення до нього,

змусить його по-іншому подивитися на нього і будувати відносини.

Крім цього, може виявитися, що «хоббі» заважає працівнику зосередитись на виконанні виробничих завдань, відволікає його.

Отже, забезпечивши в процесі спілкування емоційно позитивне ставлення до себе з боку підлеглих, керівник отримує змогу організувати ефективну взаємодію у виконанні виробничих завдань.

Тому вважаємо необхідним формувати вміння управлінського спілкування майбутніх фахівців в процесі професійної підготовки.

Література та джерела

1. Хміль Ф.І. Основи менеджменту / Федір Іванович Хміль. – К.: Академвидав, 2007. – 576 с.
2. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту / Наум Львович Коломінський. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.

У даній статті автор досліджує комунікативні аспекти управлінської діяльності майбутніх фахівців.

Ключові слова: управлінська діяльність, професійне управлінське спілкування.

В данной статье автор исследует коммуникативные аспекты управленческой деятельности будущих специалистов.

Ключевые слова: управленческая деятельность, профессиональное управленческое общение.

The author of the article has considered the communicative aspects of management activity of a future specialist.

Key words: management activities, management of professional communication.

УДК 377:004

КОМП'ЮТЕРНИЙ МОНІТОРИНГ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

**Бардус І.,
м.Бердянськ**

Постановка проблеми. В сучасному освітньому просторі на перший план виходить не просто предметні знання, уміння, навички, а особистість людини, яка є результатом освітнього процесу. При цьому виховання особистості інженера-педагога полягає перш за все в розвитку професійного мислення, формуванні системи мотивів і вмінь здійснювати типові види професійної діяльності. Характер мотивації учіння і високий рівень сформованості професійних особливостей особистості є, по суті, показниками якості освіти.

Основним засобом здобуття інформації про якість освіти є моніторинг. Дані моніторингу використовуються для вдосконалювання змісту освіти, оцінки ефективності застосовуваних освітніх технологій, визначення вузьких місць у цілісному професійно-освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Великий внесок у дослідження особистості інженера-педагога зробили такі відомі вчені як: Е.Зеєр, В.Андронов, Г.Карпова, О.Коваленко, А.Ашероу. В їх працях розглянуті особливості професійної діяльності, професійного мислення, професійні якості інженера-педагога, методика навчання інженерів-педагогів.

Дослідженням професійного мислення займалися такі відомі діячі психології та педагогіки як: Е.Зеєр, З.Решетова, В.Андронов, О.Коваленко, А.Лавров.

Над проблемою професійного вибору та мотивації працювали такі видатні психологи як Є.Ільїн, Г.Крайг, І.Кон, Л.Божович, В.Мерлін, К.Платонов, Е.Клімов. Проте питання зв'язку професійної та навчальної мотивації залишилися недостатньо дослідженими. До того ж більшість наукових досліджень з проблем мотивації навчання та професійного мислення проводилися у 70-80-х роках минулого століття, відтак їх результати потребують осучаснення.

Основні теоретичні засади педагогічних вимірювань висвітлені в працях П.Воловика, Л.Ітельсона, Б.Бітінаса, Н.Розенберга, Г.Воробйова, І.Підласого, Л.Турбовича. У широкому спектрі робіт, присвячених означеній темі, особливе місце займає докторська дисертація І.Булах. В роботі ґрунтовно розглянуто теорію комп'ютерного тестування, сформульовані основні положення цієї теорії, викладено критерії, за допомогою яких можна стверджувати про об'єктивність результатів тестування та усунути чинники, які можуть призвести до необ'єктивності, розроблено принципи і методику оцінювання знань [1, с.20-39]. Вимоги до універсальних програм та огляд існуючих програмних засобів для контролю знань розглянуто в роботі [6, с.114-132].

Враховуючи вищесказане, на сьогодні існує потреба в розробці методики комп'ютерного моніторингу професійних якостей особистості, пошуку засобів найбільш придатних і

зручних для його проведення.

Метою даної статті є: висвітлення методики проведення моніторингу навчальної мотивації, вмінь виконувати типові задачі професійної діяльності та рівня розвитку професійного мислення студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю засобами інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Моніторинг – це процес систематичного або безперервного збору інформації про параметри складного об'єкту чи процесу [7].

За авторським визначенням Ю. Дорошенка та П. Потаєнка [2], моніторинг (від лат. *monitor* – той, що наглядає) – складова управління деякими об'єктами чи процесами. Він полягає в цілеспрямованому і організованому певним чином та впродовж визначеного часу спостереженні за цими об'єктами чи процесами з фіксацією виділених параметрів їх стану у вказані моменти часу, систематичному аналізі їх функціонування (діяльності) за даними спостереження, вивченні реального стану справ з метою обґрунтованого вироблення необхідних керівних впливів чи управлінських рішень.

Одним із інструментальних засобів педагогічного вимірювання як джерела первинної інформації про різні аспекти навчального процесу з наступним її використанням для реалізації завдань управління якістю освіти (оцінювання, контролю, діагностики, моніторингу) є тести у всьому їх розмаїтті. Тестування, на відміну від усіх інших методів контролю, найбільшою мірою придатне для комп'ютерної реалізації [2].

Існуючі тести в основному призначені для використання в рамках «паперових» технологій, але більшість з них є придатними для комп'ютеризованого тестування.

Переваги тестування за допомогою електронної таблиці у порівнянні з роботою з паперовими носіями полягає не лише в зручності його обробки, а й у повноті інформації, необхідної для визначення й аналізу професійних якостей студентів. При розробці методики використання електронних засобів тестування ми виходили з того принципу, що їх користувач повинен володіти мінімальною комп'ютерною освітою, що виходить за початковий рівень [5].

Для діагностики рівня спрямованості мотивації навчання загальної фізики ми пропонуємо використовувати тестову методику, розроблену Т.Дубовицькою [3]. Її мета полягає у виявленні спрямованості і рівня розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів при вивченні ними загальної фізики. Методика складається з 20 тверджень і запропонованих варіантів відповідей. Автор відзначає, що ця методика може використовуватися в роботі зі всіма категоріями слухачів, здібних до самоаналізу.

Засловами Е.Зеєра, А.Ашерова та О.Коваленко інженер-педагог як особистість має володіти добре розвинутим технічним, логічним мисленням, вміти застосовувати теоретичні знання на практиці, перетворювати наукові результати в діяльність.

Для перевірки розвитку технічного та логічного мислення ми проводили тестування серед студентів факультету Комп'ютерних технологій та систем Бердянського державного педагогічного університету.

Для діагностики технічних здібностей нами була використана методика Беннета (Тест механічної тямущості), яка складається з 70 нескладних фізико-технічних завдань, значна частина яких представлена у вигляді малюнків. Питанню у вигляді тексту або малюнку слідує три варіанти відповіді на нього, причому тільки один з них є правильним. Метою тесту є виявлення рівня розвитку загально технічних здібностей студентів.

За допомогою методики Равена («Тест зростаючої складності») ми виявили також рівень розвитку логічного мислення зазначеної вище групи студентів. Їм були запропоновані малюнки з фігурами, пов'язаними між собою певною залежністю. Однієї фігури не діставало, а внизу вона містилася серед 6-8 інших фігур. Завданням студентів було встановити закономірність, яка пов'язує між собою фігури на малюнку, і в бланку відповідей вказати номер шуканої фігури з пропонуєваних варіантів.

Згідно освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалаврів інженерів-педагогів комп'ютерного профілю студенти після закінчення навчання повинні вміти виконувати наступні типові задачі професійної діяльності:

- досліджувати механічний рух тіл при проектуванні машин та обладнання виробництва в приладобудуванні;
- досліджувати макроскопічні процеси у тілах;
- досліджувати електричні та електромагнітні процеси в електротехнічних та електромагнітних пристроях технологічних ліній та обладнання автоматизованого виробництва в приладобудуванні;
- досліджувати коливання хвиль і оптичних явищ в механічних та електромагнітних пристроях та оптичних вимірюваннях;
- організовувати та проводити фізичні експерименти та виконувати вимірювання при застосуванні сучасної наукової апаратури, квантової електроніки, лазерних та ядерних технологій.

Нами розроблено систему тестів, які налічують 100 різнопланових питань, що охопили весь теоретичний та практичний навчальний матеріал, необхідний для виконання професійних задач, по кожному розділу фізики. Надійність і точність тесту за формулою Рюлона складає 0,933, надійність-узгодженість за формулою Спірмена-Брауна 0,935 і 0,927 за формулою Кронбаха. При перевірці валідності тесту, критерій Стюдента значно перевищив однопроцентний рівень значущості.

Запропоновані методики були реалізовані нами засобами віртуального навчального середовища Moodle та Microsoft Office Excel 2007. Переваги тестування за допомогою інформаційних технологій у порівнянні з роботою з паперовими носіями полягає не лише в зручності його обробки, бо отримані бали автоматично фіксуються в табличному редакторі Excel 2007, в якому і здійснюється подальша обробка результатів.

На даному етапі в освіті існує багато віртуальних навчальних середовищ, створених дослідниками, програмістами, комерційними структурами, але більшість з цих повнофункціональних середовищ є комерційними проектами. З них найбільше поширення має WebCT, комерційний проект Університету Британської Колумбії (Канада), та віртуальне навчальне середовище «Веб-клас

ХПІ», яке створене в НТУ «ХПІ» у 2001 році.

Серед інших віртуальних навчальних середовищ можна виділити також ті, які відносяться до проекту Open Source, тобто розповсюджуються безкоштовно. Це Moodle (Модульна Об'єктно-Орієнтована Навчальна Система), середовище Стенфордського університету CourseWork та FLE (Future Learning Environment) [4, с. 23].

Аналіз існуючих програмних продуктів дає висновок, що найбільш функціональним і економічним середовищем є Moodle. Крім того система Moodle рекомендована Міністерством освіти і науки України.

Віртуальне навчальне середовище Moodle є пакетом програмного забезпечення для створення курсів дистанційного навчання та веб-сайтів. Система поширюється безкоштовно, як Open Source-проект, за ліцензією GNU GPL [4, с. 24].

Тест, створений в Moodle може містити будь-яку кількість питань з різною кількістю балів за правильну відповідь і за фіксований час. Тест також може мати коментар, в якому може бути пояснено студентам, чому відповідь саме така. Moodle дозволяє встановлювати випадковий порядок питань та відповідей в тесті, які змінюються під час його виконання для кожного окремого виконавця, що запобігає переписуванню студентами один в одного. Головною перевагою Moodle над іншими засобами навчальних середовищ є можливість створення різних типів питань. Це можуть бути звичайні питання на множинний вибір, питання типу правильно-неправильно, питання з короткою відповіддю, числові питання (питання, на які очікується певна кількість відповідей), відповідності та заповнення прогалів у самому питанні.

Для створення електронних тестів в Moodle для діагностики рівня спрямованості мотивації навчання загальної фізики та рівня сформованості логічного та технічного мислення ми скористалися питаннями на множинний вибір, які найповніше відбивають вимоги методик Т. Дубовицької, Равена й Беннета.

Перевірити рівень сформованості вмінь виконувати типові задачі професійної діяльності студентами нам дозволила можливість Moodle створювати питання з короткою відповіддю, числові питання, відповідності та заповнення прогалів у самому питанні і, звичайно, питання з кількома варіантами відповідей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Результати проведеного тестування на базі факультету Комп'ютерних технологій та систем Бердянського державного педагогічного університету свідчать про зручність використання віртуального навчального середовища Moodle для моніторингу рівня сформованості професійного мислення, навчальної мотивації та вмінь виконувати типові задачі професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Зручність використання Moodle полягає у можливості створення різнопланових питань, він дозволяє фіксувати час відведений на виконання завдань, дає можливість наводити завдання та варіанти відповідей на них у довільному порядку, що виключає списування.

Подальшу роботу ми плануємо присвятити розробці методики викладання фізики спрямованої на формування та розвиток професійних якостей особистості інженера-педагога.

Література та джерела

1. Булах І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах мед. навчальних закладів): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Євгенівна Булах. – АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1995. – 50 с.
2. Дорошенко Ю.О. Достовірність комп'ютерного тестування: Навчально-методичний посібник / Ю.О.Дорошенко, П.А.Ротаєнко. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 176 с.
3. Дубовицька Т.Д. Методика діагностики направленности учебной мотивации / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002 – № 2. – С.42-45
4. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання: Навчально-методичний посібник / Володимир Миколайович Кухаренко. – К.: Комп'ютер, 2007. – 128 с.
5. Левинтова Н.Е. Современные методы мониторинга уровня подготовки обучающихся [Електронний ресурс] / Наталия Евгеньевна Левинтова. – Режим доступу: 18.05.2010: <http://festival.1september.ru/articles/505414/> – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Ухань П.С. Контроль знань, вмінь і навичок учнів на уроках інформатики: дис... кандидата пед. наук: 13.00.02 «теорія та методика навчання»/ Павло Станіславович Ухань. – Національний педагогічний ун-т ім.М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 199 с.
7. Мониторинг [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Мониторинг> – Загол. з екрану. – Мова рос.

Висвітлено методику проведення моніторингу професійних якостей особистості студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю засобами інформаційних технологій. Обґрунтовано переваги використання віртуального навчального середовища Moodle для комп'ютерного тестування.

Ключові слова: підготовка майбутніх інженерів-педагогів, моніторинг професійних якостей, комп'ютерне тестування.

Рассмотрено методику проведения мониторинга профессиональных качеств личности студентов инженерно-педагогических специальностей компьютерного профиля средствами информационных технологий. Обосновано преимущества использования виртуальной учебной среды Moodle для компьютерного тестирования.

Ключевые слова: подготовка будущих инженеров-педагогов, мониторинг профессиональных качеств, компьютерное тестирования.

The author of the article has considered the methods of conduction of monitoring of professional qualities of students personality of engineer-pedagogical specialty of a computer profile by means of information technologies. Advantages of usage of virtual study environment «Moodle» for the computer testing have been grounded.

Key words: training of future engineer-pedagogues, monitoring of professional qualities, computer testing.

СУЧАСНЕ БАЧЕННЯ «ВІЛЬНОГО РОЗВИТКУ» ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОДОСТАТНЬОЇ ЛЮДИНИ

Барило О.,
м.Чернігів

Постановка проблеми. Останнім часом в усіх сферах життєдіяльності сучасної людини, чільне місце посідають проблеми пов'язані зі свободою вибору, свободою слова і думки, свободою та захистом прав кожної особистості. У демократичному суспільстві свобода особистості є головною цінністю й вимагає відповідного врахування прав і свобод людини в усіх галузях. Тому сьогодні серед різноманітних наукових досліджень провідне місце займають особистісно зорієнтовані, розвиваючі напрямки. Особливий інтерес до проблем розвитку особистості проявляють дослідники психолого-педагогічного та філософського спрямувань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Так, серед представників філософської галузі до питання свободи і розвитку особистості звертались В.Біблер, В.Босенко [2]. Знаходимо думки стосовно поняття свободи і різних аспектів розвитку особистості у яскравих роботах психологів Е.Карагодіної, В.Клименка, А.Сафронова. Сутність «звільнення» розкривається також у філософсько-езотеричних публікаціях С.Лазарева [5]. Проблеми пов'язані з вільним розвитком особистості, її цінностями висвітлюються і в педагогічних дослідженнях О.Барило, І.Зязюна, О.Растригіної, О.Сухомлинської, О.Пироженко, О.Пометун та ін.

Мета та наукова новизна. Серед проаналізованих джерел відсутнє окреме цілісне дослідження проблеми свободи розвитку особистості в сучасних умовах, оскільки кожен фахівець окремої наукової галузі є спеціалістом у конкретному напрямку і оперує поняттям свободи виходячи з власних світоглядних позицій, утворених на ґрунті знань отриманих крізь призму філософського, психологічного, педагогічного, релігійного, або езотеричного чуттєвого сприйняття оточуючого світу. Тому метою даної публікації став комплексний розгляд проблеми «вільного розвитку» особистості як умови формування самодостатньої, психічно здорової та освіченої людини з урахуванням синергетичного принципу здійснення педагогічного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Логіка розкриття проблеми вимагає розгляду сутності самого поняття «свобода», а також порівняння поглядів на «свободу розвитку» особистості у теоретичних роботах представників різних наукових напрямків (філософський, психологічний, педагогічний, езотеричний), оскільки різниця розуміння проблеми свободи розвитку лежить в одній площині – життєвий процес людини, що включає різні види діяльності, спрямовані на постійне зростання, підвищення рівня власної культури, а також виконання дій згідно індивідуальних планів щодо реалізації поставленої мети на кожному окремому життєвому відрізку.

Важливість застосування синергетичного підходу є обов'язковою умовою для даного дослідження, що дає змогу пояснити наукові ідеї, поняття не лише педагогічними

фактами, а й різноманітними нелінійними зв'язками між теоріями. Безумовно мистецтво оперування абстрактними теоретичними поняттями здійснюється філософами. Тому загальноновизнану суперечливість і багатогранність сутності поняття свободи неможливо побачити, з'ясувати або сприйняти безпосередньо чуттєвим способом. Її можливо лише усвідомити, тобто висловити у логіці понять, досягнути через рух понять. На цьому наголошує В.Босенко, говорячи про логічний рух понять за їх внутрішнім визначенням, у результаті чого народжується дійсний (об'єктивний) рух речей за їх внутрішнім протиріччям, тобто у їх сутності – русі, розвитку, а не зовнішності, формі, ілюзорності [2, с.13]. Така робота логіки, тобто діалектичного способу мислення, пізнання, як метод, поки що не має належного місця у сучасній педагогіці. У зв'язку з цим розгляд проблеми необхідно здійснювати з позицій «філософствуючої педагогіки».

Так, про цю необхідність переконливо говорить нам і стан сучасного руху життя: «Человек вызвал к жизни такие производительные силы (и такие силы природы задействовал в них), логика которых не осваивается старым, традиционным способом мышления и способом деятельности, организацией труда и производства, старой дисциплиной труда и мышления. Тут открыто осуществляется диалектический процесс. И его диалектическая логика требует от всех и каждого диалектического (внутренне противоречивого) типа мышления и действия...» [2, с.198-199]. Отже, зміна усвідомлення понять, форм і методів організації педагогічної взаємодії між молодістю і досвідченою особистостями з філософської точки зору є істинною свободою як умовою для розвитку особистості студента і майбутньої самодостатньої дорослої людини.

Поряд з цим, в умовах справжньої, небезпечної свободи (яка не має нічого спільного з анархією) присутня свідомо дисципліна побудована на повній довірі до особистості та самоконтролі, на почутті справжньої глибокої поваги до педагога, до його авторитету. «Справжній авторитет передбачає вільне підкорення, коли людина не лише робить те, що потрібно, але й бажає робити те що потрібно... і далі від цього буде залежати, авторитетне це підкорення чи авторитарне» [2, с.212]. Природно, що усвідомлені дії особистості у навчальній (пізнавальній), або поведінковій діяльності забезпечують відчуття спокійного гармонійного поступу у часі та просторі, та створюють справжній висококультурний менталітет, на який сьогодні часто посилаються, говорячи про особистість європейських країн.

Світогляд сучасних педагогів дуже різноманітний, оскільки загал працівників освітньої галузі складається з різновікових категорій, де залишаються типи мислення, притаманні формам світогляду радянських часів, присутній поверховий погляд на виконання освітньої функції Педагога

у окремих молодих «формально-кваліфікованих» кадрів. Та все-ж таки, симбіоз і творча співпраця справжніх якісних кадрів різного віку, яким притаманні риси висококультурної, розвиненої і творчої особистості (про яку сьогодні говорять гармонійна, цілісна, самодостатня) забезпечує поступовий рух освітніх реформ у якісній площині.

Так, у процесі здійснення практичних педагогічних досліджень автори сучасних освітніх технологій все частіше зупиняються на розвивальних методиках і технологіях. При цьому творчі педагоги зосереджуються на технологічних особливостях освітньої системи котра могла б забезпечити такі результати навчально-виховного процесу, в яких на першому місці стояли б не сума знань, умінь та навичок, необхідна для оволодіння спеціальностями, а здатність до самоформування і саморозвитку (що, на нашу думку, і є тією справжньою умовою небезпечної свободи розвитку особистості молодшої людини).

Так, до проблеми свободи розвитку особистості близькими за сутністю та методологічними основами є моделі діалогічного навчання. Частина педагогів, на жаль, зводить технологію діалогу до проблеми спілкування, до актуалізації комунікативної функції особистості. Але, у контексті даної наукової детальніше розглянемо освітню технологію діалогу культур (далі – ДК).

Безумовно, контексту розглядуваної проблеми відповідають за сутністю ідеї вчених ХХ століття – культури як діалогу М.Бахтіна, внутрішньої мови Л.Виготського, філософської логіки культури В.Біблера, котрі лежать в основі виникнення технології діалогу культур.

У словнику з педагогіки поєднання згаданих вище ідей М.Бахтіна та Л.Виготського має позитивне трактування, виходячи з самої природи діалогу яка є позитивним змістом свободи особистості, враховуючи, що у школі ДК діалог постає не лише як форма організації навчального процесу, а й як принцип організації самої науки. «Навчання у кожному навчальному циклі будується на основі внутрішнього діалогу, зав'язаного навколо «точок подиву» – вихідних загадок буття і мислення: загадка слова, загадка числа, загадка явища природи, загадка Я-свідомості, загадка моменту історії» [4, с.346-347].

Отже, справжнє розуміння «свободи розвитку особистості» у процесі навчання зустрічаємо у прихильників технологій ДК, оскільки вони зорієнтовані на формування діалогічної свідомості та мислення, звільнення від плоского раціоналізму, де «свобода» у педагогічному процесі набуває істинного значення, що забезпечує коректне й усвідомлене розуміння вільного розвитку особистості в сучасній педагогіці.

Так, наприклад, про це свідчать і висловлювання І.Вознесенського, котрий однією з особливостей методики ДК відмічає введення особистості учня в ситуацію діалогу, спонукання до пошуку відкритого знання, а не примушування до засвоєння закритого. «Сенс педагогічної діяльності, – зауважує І.Вознесенський, – визначається необхідністю «відкриття» учня, шляхом пошуку способу ініціації його устремління до дослідження, зворотної взаємодії з дорослим» [http://www.zarplata.ru/a-id-13722.html]. Тобто дорослий виступає посередником у процесі педагогічної взаємодії. На це вказує і досвід

практиків, зокрема І.Ігнатченко [http://osvita.ua/school/technol/710], котра у процесі впровадження технології ДК викристалізувала дві заповіді: 1. Я – учитель-співрозмовник, я можу «помилитись», мати іншу думку, але завжди буду поважати думку дитини, бо сама націлила її на це, допомогла створити власний погляд; 2. Я – учитель честі. Якщо дитина довірила мені свої думки чи почуття та вилила їх у творі, письмовому висловлюванні, це справа лише нас двох, і без дозволу дитини ніколи не читатиму текст для всього класу. Таким чином, у технологіях ДК враховується психологічний комфорт дитини, гармонійний вільний розвиток її особистості.

Як і сама модель вільної освіти, так і технології вільного розвитку особистості (до яких належать і технології ДК), побудовані на міцному фундаменті психологічних знань. Такі компоненти технологій ДК як діалог логік; внутрішній діалог; навчальний діалог; діалог з культурами; діалог педагогічних культур; діалог різного віку – за сутністю відповідають світоглядним позиціям представників психологічної галузі.

Так, яскравим прикладом розуміння сутності такого Діалогу у процесі педагогічної взаємодії є погляд Клименка В.: «Отже, необхідно налагодити способи спілкування, які гармонізують душі роз'єднаних людей і мови – інструменти мислення, розвитку почуттів і уяви. І тоді духовні багатства усіх людей будуть працювати на всіх, підкорюючись закону об'єднаних ємкостей (рос. – сосудов): з більшого переливається у менший. А спільний рівень духовності всіх збільшується! Тут вже починає діяти не принцип ентропії – розпорошення енергії й інформації, а навпаки – відбувається їх згущування, ущільнення, стиснення і об'єднання у цілісності, здатні до саморозвитку як кількісно так і якісно» [3, с.369].

Поряд з цим, варто згадати окремі погляди А.Сафронова, які, на нашу думку, відповідають розумінню сутності Діалогу як умови вільного розвитку особистості. Відповідні твердження знаходимо у його роботах психологічного, філософського, соціологічного й культурологічного характеру («Системный подход к практике психологического развития», «Змінені стани свідомості в системі релігійного досвіду» (1999), «Йога: фізіологія, психосоматика, біоенергетика» (2005), «Религия. Культурологические аспекты проблемы измененных состояний сознания» та ін.). Глибоко аналізуючи та порівнюючи різні духовні практики, релігійні культи й обряди, він узагальнено говорить про механізми внутрішньої роботи розуму. Безсумнівно у площині духовних та психологічних практик механізми роботи підсвідомості має вигляд зміненого стану свідомості (ЗСС). Істинність «свободи» розуму у розрізі психолого-езотеричних знань у нього має наступний опис: «...Ярким примером этого является буддийская космогония, сферы (рупа) и миры (лока) которой являются описаниями ИСС, последовательно достигаемых медитирующим. Так, первая «сфера» – сфера желаний, включает пять уровней (миров), соответствующих привязанностям к различным группам объектов, которые оставляются при прохождении соответствующего уровня. Вторая сфера – сфера форм, достигается медитирующим при освобождении от

эмоциональных, но не интеллектуальных привязанностей (привязанности ума к формам). Третья – сфера без форм – есть состояние пустоты ума, в котором исчезают все привязанности к внешнему миру [7].

Розуміння свободи у механізмах «свободи розвитку особистості» має схоже трактування у контексті окремих езотеричних знань, які часто виступають об'єктом досліджень трансперсональної психології. Тут сутність усвідомлення поняття свободи вимагає тих же дій діалектичного мислення педагога-філософа, про яку вже зазначалось вище.

Так, аналізуючи «талант» шаманів, посвячених, монахів С.Грофф та Х.Кальвайт представляють ще одну картину істинності розуміння свободи і розвитку особистості: «посвящений стає «святим дураком», юродивим, постійно переворачивающим мир с ног на голову... «святой дурак» указывает на ограниченность человеческих критериев, вновь ставит нас перед неопределенной природой нашего космического бытия, ведет нас за кулисы, чтобы заставить осознать искусственность наших культурных ценностей, – а затем показывает нам мир без предела, потому что он не классифицирован и не упорядочен в соответствии с искусственными противоположностями» [6, с.123].

Отже, за умов системного підходу до розуміння свободи у психологів знаходимо погляди на «звільнення» від комплексів, від стандартного світосприйняття та ін. При цьому у прихильників досліджень трансперсональної психології (Р.Уолш, Ф.Воон, Ч.Тарт, К. та С.Грофф та ін.) [6], як і у В.Клименка [3] усвідомлене пізнання «свободи» у процесі як духовних так і медитативних, тренінгових практик тісно пов'язане з поступом розвитку особистості, який забезпечується засобами звільнення психічної енергії, необхідної для більш глибокої внутрішньої роботи особистості у період її переходу до нового якісного етапу розвитку.

Філософи, педагоги, психологи, езотерики у своїх сферах діяльності пов'язані тим, що мають одну спільну мету – допомогти людині у процесі її формування (на який невпинно впливають засоби зовнішніх чинників соціуму) володіти механізмами саморозвитку, самоконтролю, самовдосконалення. При цьому, гармонійно взаємодіяти з оточуючим світом, залишаючись здоровою, вихованою, освіченою та культурною людиною. Оскільки іноді неконтрольований «вільний розвиток» особистості може призвести людину до небажаних результатів (залежність, розбещеність, фанатизм, психічні захворювання та ін.). У цьому напрямку працюють і представники релігійної сфери, оскільки як і згадані вище наукові галузі, релігія є невід'ємною складовою загальнолюдської культури і загалу знань.

У процесі здійснення аналізу наукових досліджень автори робіт, які стоять на методологічних засадах наукового, діалектичного світогляду, як, наприклад, В.Тіхоплав та Т.Тіхоплав («Физика веры», «Наше духовное исцеление» и др.) не заперечують можливостей для реалізації ідеї свободи розвитку особистості та взагалі її існування.

Натомість, автори робіт виключно релігійного

світогляду, іноді, не залишають місця для істинного розуміння «вільного розвитку особистості» і безжально критикують сучасні досягнення працівників інших сфер суспільної діяльності як невід'ємних частин культури. Зокрема це простежується у здійсненні аналізу шкільних підручників з валеології, українського народознавства та ін.: «..воспеваается «космизм» и «магизм», рекламируются магические народные фольклорные элементы.... «Всякие волшебства (как правило, благотворные, гуманистические), неутомимое создание повсюду талисманов пронизывали буквально все аспекты деятельности и родовой жизни украинцев. Фольклор нашего народа обильно отобразил это одержимое и благородное волшебство, создал силу магических формул – заговоров, нашептываний, заклинаний, молитв и других эзотерических сакральных текстов, которые использовали во время магически-ритуальных действий и обрядов». Некоторым оберегам (суевериям – прим. П.П.) детей учат с начальных классов. В учебниках «Украинское народоведение» для первого и второго класса помещено довольно информации о разных суевериях под видом народных обычаев. Эти учебники также изданы в Тернополе. Появилась и «хорошо забытая» новая вера украинцев – «Рунвіра» [Элементы сатанизма как часть школьной программы // <http://svitlo.by.ru/biblioteka/>].

Але істинне розуміння «свободи» у процесі розвитку будь-якої особистості під впливом зовнішніх чинників і факторів педагогічного впливу (батьки, народні традиції, фольклор, засоби масової інформації) не суперечить, і ні в якому разі, не забороняє формування та наявність у людини духовної культури [1]. Навпаки, за умов синергетичного підходу та синтезуючого світогляду, людини яка здійснює педагогічний вплив на особистість (батьків, бабусі, дідуся, священика, психолога, викладача ВНЗ та ін.) у процесі формування сучасної молодії людини, зокрема її світогляду, забезпечується процес гармонійного світосприйняття, завдяки якому стало б можливим вироблення у сучасної молоді «захисних механізмів» від негативного впливу зовнішньої інформації і від згадуваних вище негативних наслідків та результатів «вільного розвитку» особистості.

Насправді, в умовах сучасного переобтяження особистості різноманітною інформацією (не завжди якісного і не рідко руйнівного впливу на особистість) навчання сучасних студентів вимагає вдосконалення не лише освітніх технологій, а й перш за все, зміни світогляду людини яка здійснює педагогічний вплив. У наш час це можливо лише за умов об'єднання зусиль творчих представників філософської, педагогічної, психологічної, релігійної та езотеричної сфер діяльності.

Але поки що розбіжність у кольорі «окулярів» світосприйняття, котрі у представника окремої галузі «свої» породжує сутички і непорозуміння, а як наслідок прагнення знищити того, хто має «інші окуляри». «Кожен бачить лише те, що підказують йому почуття (рос. – чувства). За рамки чуттєвої моделі наша свідомість вийти не може. На створення нової моделі потрібна енергія, а у думки цієї енергії немає. Тому наша свідомість змальовує і пояснює світ крізь запас чуттєвих моделей» (переклад

з рос. – О.Баріло) [5, с.211], – зазначає з цього приводу С.Лазарєв. У його окремих думках і посиланнях на інші релігії також знаходимо матеріали для здійснення чергової спроби усвідомлення поняття істинної свободи – «неправильне розуміння Христом вищих Божественних законів, неправильне розуміння людьми того, що говорив Ісус Христос, це поверхове сприйняття великих істин, які Він намагався передати людям, це неготовність людей до нової інформації» [5, с.210-211]. Отже, як і сучасні помилки у сприйнятті релігійних вчень, (особливо фанатичне їх сприйняття), так і розмаїття релігій також є причиною ускладнення істинного розуміння свободи розвитку особистості сучасниками.

Висновки. 1. Процес сучасного вільного розвитку особистості ускладнюється розмаїттям поглядів на істинне розуміння «свободи розвитку» та її механізмів людьми з різними світоглядними позиціями. Спільність «звільнення», «просвітлення», «очищення», «діалогу», «подиву», «відкриття» полягає у механізмах роботи свідомості. У будь-яких ситуаціях, де має місце педагогічний вплив на особистість різними засобами і методами (виховання вдома, лекція, діалог зі священником, участь у тренінгах та ін.), очищення підсвідомості постає важливим етапом роботи над собою не лише тому, що дозволяє знизити притаманний сучасній (як молодій так і дорослій) людині

нейротизм, а й через те, що звільняє психічну енергію, необхідну для більш глибокої внутрішньої роботи особистості в процесі поступу до наступного якісного етапу розвитку.

2. Особливої уваги вимагають сучасні студенти, котрі сьогодні більше люблять міркувати, дискутувати та полемізувати, аніж тренувати пам'ять. Як свідчать психологи, сьогодні прийшли «діти-індіго», тобто діти, які багато чого знають із минулого життя та сприймають знання більше на якісному рівні, ніж на конкретному, кількісному. Тому сучасні заклади освіти необхідно забезпечити вдосконаленими освітніми технологіями.

3. Сучасну молодь сьогодні відносять до шостої раси людства (О.Еріх. «Жива етика»), покликаної творити життя на якісно новому рівні. У зв'язку з цим, окрім освітніх реформ і зміни освітніх технологій, необхідно прагнути до зміни світогляду людини яка здійснює педагогічний вплив. У наш час це можливо лише за умов об'єднання зусиль творчих ентузіастів, представників філософської, педагогічної, психологічної, релігійної та езотеричної сфер діяльності з метою забезпечення справжнього вільного розвитку особистості як умови для формування захисних механізмів роботи свідомості й підсвідомості людини від руйнівного впливу великої кількості негативних явищ і чинників сучасного соціуму.

Література та джерела

1. Баріло О.А. Ідеї вільного виховання в українській культурі / Олена Андріївна Баріло // Український вимір. Міжнародний збірник інформаційних, освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. У 3-т. – Т. II. – Чернігів, ЧДПУ імені Т.Г.Шевченка, 2009. – С.233-236
2. Босенко В.А. Воспитать воспитателя. Заметки по философским вопросам педагогики и педагогическим проблемам философии / Валерий Алексеевич Босенко. – К.: Всеукраинский Союз рабочих, 2004. – 2004. – 352 с.
3. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда / Виктор Васильевич Клименко. – Харьков: Фолис, СПб.: Кристалл, 1996. – 463 с.
4. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М.Коджаспирова, О.Ю.Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов-на-Дону, Издательский центр «МарТ». – 2005. – С.346-347
5. Лазарев С.Н. Человек будущего. Воспитание родителей / Сергей Николаевич Лазарев. – СПб., Часть 1. – 2008. – 232 с.
6. Пути за пределы «эго» / Под ред. Роджера Уолша и Френсиса Воон. – Пер. с англ. М.Папуша, Е.Поле и К.Андреевой – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1996. – 318 с.
7. Сафронов А.Г. Змінені стани свідомості в системі релігійного досвіду / Андрій Григорович Сафронов // Наукові записки Харківського військового університету серія «Соціальна філософія, педагогіка, психологія». – Харків: ХВУ, 1999. – №4. – С.141-146

У статті розглянуто проблему вільного розвитку особистості з урахуванням синергетичного принципу у здійсненні педагогічних досліджень; розглянуто окремі діалогічні освітні технології як технології вільного розвитку особистості; наголошено на необхідності зміни світогляду людей, які здійснюють педагогічний вплив на сучасну особистість студента.

Ключові слова: свобода, вільний розвиток особистості, світогляд.

В статье рассмотрена проблема свободного развития личности с учетом синергетического принципа в осуществлении педагогических исследований; рассмотрены отдельные диалогические образовательные технологии как технологии свободного развития личности; подчеркнута необходимость изменения мировоззрения людей, которые педагогически воздействуют на современную личность студента.

Ключевые слова: свобода, свободное развитие личности, мировоззрение.

The author of the article has considered the issues of free personal development, taking into account the principle of synergy in the implementation of educational research, particular dialogic educational technologies have been considered as technologies of free personality development. The necessity to change the outlook of people who have pedagogical impact on the contemporary personality of a student has been stressed.

Key words: freedom, free development of personality, outlook.

УДК 378.148 +361.08(410)

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Бартош–Пічкарь О., Шпеник С.,
м.Ужгород

Постановка проблеми. Для суспільства важливою є інтеграція всіх форм і напрямків як професійної, так і непрофесійної соціальної роботи в єдину систему, здатну до гнучких і ефективних змін, що відповідають прогресивному розвитку суспільства і формуванню сприятливої для особи ситуації в суспільстві у цілому.

Створення і функціонування системи соціальної служби вимагає комплексного вирішення багатьох проблем, серед яких одним з найважливіших і гостріших є забезпечення соціальних установ всіх рівнів висококваліфікованими кадрами для роботи різними категоріями населення, у тому числі з молоддю та дітьми.

Актуальність даного дослідження випливає з потреби в суспільстві професійно підготовлених соціальних працівників, діяльність яких була б направлена на реабілітацію молоді та дітей, яка, на сьогодні, не задовольняється ні в кількісному, ні в якісному відношенні.

Мета нашої статті – розкрити окремі особливості підготовки за денною формою навчання майбутніх соціальних працівників у Великій Британії, які працюватимуть з дітьми.

Аналіз публікацій і досліджень. Питання професійної підготовки соціальних працівників в Україні розглянуто в працях А.Капської, І.Козубовської, Л.Мищик, І.Миговича, В.Поліщук та інших вітчизняних учених. Зарубіжний досвід підготовки фахівців соціальної роботи частково висвітлюється в працях О.Ольхович, О.Пришляк, Н.Собчак, С.Шпеник та ін.

Питаннями розвитку концепції особистісно-діяльнісного підходу до підготовки та підвищення кваліфікації соціальних працівників, які працюють з дітьми у Великій Британії займаються такі вчені як: Ф.Ейнсворт (F.Ainsworth), Дж.Алдгейт (J.Aldgate), Н.Бріджфорт (N.Bridgeford), Х.Денбюрі (H.Danbury), Д.Еванс (D.Evans), Дж.Сіммондс (J.Simmonds), Д.Уолбрідж (D.Wallbridge).

Так, британські спеціалісти з питань опіки над дітьми Б.Голдштайн (B.Goldstein), лектори з соціальної роботи різних британських університетів М.Макколган (M.McColgan), Дж.Пекмен (J.Packman), директори різних соціальних служб М.Майкл (M.Michael), Д.Мамфорд (D.Mumford), Ш.Попрад (Sh.Pourpad), тьютори К.Венделкен (C.Wendelken), представники Центральної ради з питань освіти та підготовки у сфері соціальної роботи П.Фрай (P.Fry), М.Демпсі (M.Dempsey), Л.Фрост (L.Frost) наголошують на внесенні змін в навчальні плани та програми підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні у Великій Британії освітні послуги надають 168 університетів та коледжів [1], серед яких проблемою підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії (до роботи з дітьми зокрема) займаються щонайменше 68 навчальних закладів, в яких відкрита спеціальність «соціальна робота».

Готуються такі фахівці за планами підготовки бакалаврів і магістрів соціальної роботи. В окремих освітніх закладах на базі бакалавра (та для тих, хто має великий практичний досвід роботи з дітьми) готують спеціаліста з певної галузі у сфері соціальної роботи (наприклад, спеціаліст з соціальної роботи: соціальна робота з дітьми, молоддю і т.д. (Specialist in Social Work: Social Work with Children, Young People, their Families and Carers)).

Основним курсом у підготовці фахівців соціальної роботи до роботи з дітьми в освітніх закладах Великої Британії вважається «соціальна робота з дітьми» (Social Work with Children and Families) та практика у відповідних агентствах.

Дисципліна «соціальна робота з дітьми» пропонується до вивчення бакалаврам, як правило, на 4-му курсі денної форми навчання. Її можуть читати окремо за цією ж назвою курсу, або ж в контексті інших дисциплін, таких як: соціальна робота в різноманітному оточенні (Social Work in Diverse Settings); теорія і практика соціальної роботи з різними категоріями населення (Social Work Theory & Practice with Different Population Categories); розуміння особистих та соціальних змін (Understanding Personal and Social Change) тощо.

Магістратура ж пропонує чітке визначення вступником напрямку та спеціалізації в підготовці, та обов'язково пропонує серед дисциплін ті, які торкаються вирішення соціальних проблем дітей та молоді (наприклад, опікування дітьми та їх захист (Child Care including Child Protection)).

Розглянемо підготовку фахівців соціальної роботи до роботи з дітьми групи «ризик» в Англії (Велика Британія).

Університет Іст Англія (University of East Anglia) готує бакалаврів та магістрів соціальної роботи. Безпосередньо дисципліни та відповідні теми, що готують майбутніх фахівців до роботи з дітьми пропонуються за програмою для 2-го року навчання на ступінь бакалавра та для 1-го року навчання на ступінь магістра (див. табл.1).

Таким чином, на 1-му році навчання на ступінь бакалавра соціальної роботи студенти вивчають історичний та міжнародний контексти соціальної роботи, тренують навички та вміння роботи з різними категоріями клієнтів та піклувальників. На 2-му році навчання на ступінь бакалавра та 1-му році навчання на ступінь магістра соціальної роботи студентам пропонують теми до вивчення, що стосуються анти-опресивної та анти-расистської практики, соціальної роботи в організаціях різного типу, соціальної роботи з дітьми та сім'ями, соціальної роботи з дорослими, розуміння психічних хвороб, теорії особистості, процесу надання допомоги тощо. На 3-му році навчання на ступінь бакалавра та 2-му році навчання на ступінь магістра соціальної роботи студентам пропонують курси, що пов'язують теорію з практикою соціальної роботи. Особливо важливим вважається курс «робота з різними

Таблиця 1.

Програма підготовки бакалавра та магістра соціальної роботи в Університеті Іст Англія

Рік навчання	ДИСЦИПЛІНА
1 рік, бакалавр	- Вступ до психосоціальної теорії (Introduction to Psychosocial Theory) - Поняття «я» та «суспільство» у соціальній роботі (Self and Society for Social Work) - Вступ до психології розвитку у соціальній роботі (Introduction to Developmental Psychology for Social Work) - Підготовка до практики (Preparation for Practice) – 1 день на тиждень - Контекст соціальної роботи (Social Work in Context)
2 рік, бакалавр 1 рік, магістр	- Професійна теорія і практика I (Professional Theory and Practice I) - Розвиток людини та її поведінка (Human Growth and Behaviour) - Право соціальної роботи (Social Work Law) - Соціальна робота та суспільство (Social Work and Society) - Професійна теорія і практика II (Professional Theory and Practice II) - Практика (80 днів)
3 рік, бакалавр 2 рік, магістр	- Професійний розвиток (Professional Development) - Робота з різними типами клієнтів (Working with Service Users) - Написання дисертації - Практика (120 днів)

типами клієнтів». Серед проблем, на яких зосереджуються студенти для написання дисертації, є: побутове насильство, материнство та втручання в сім'ю, соціальна робота як відповідь на проблему проституції серед неповнолітніх, превентивна робота у підтримці добробуту для людей похилого віку, роль соціальної роботи у функціонуванні дитячих центрів тощо [2].

Також Університет Іст Англія (University of East Anglia) готує магістрів соціальної роботи з спеціалізацією у сфері

дослідження проблем дітей та сімей (MA in Child and Family Research) [3]. Ця програма розроблена для спеціалістів середньої ланки охорони здоров'я, спеціалістів з проблем підтримки добробуту та політики, яким необхідні детальне розуміння «сім'ї та дитини», а також методика проведення досліджень у роботі з дітьми та сім'ями. Вона складається з 3 блоків (див. табл. 2), вивчення кожного з яких оцінюється через курсову роботу, участь в практичних заняттях та дисертацію.

Таблиця 2.

Програма підготовки фахівців до роботи з дітьми в Університеті Іст Англія

НАЗВА БЛОКУ	ЗМІСТ МОДУЛЮ
Проблеми дітей та сім'ї (осінній семестр)	- Психо-соціальні перспективи сім'ї (введення основних понять та теорій; факторів, що впливають на структуру сім'ї) - Соціальна політика та добробут дитини (розглядає роль соціальної політики та соціально-економічного контекстів у вибудові практики соціальної роботи з дітьми та сім'ями) - Розуміння дітей та сімей (розглядає проблеми розвитку дитини; вплив втрат на розвиток дитини; дитячу кривду; теорію прив'язаності в рамках вирішення потреб дітей та батьків)
Проведення дослідження (весняний семестр)	- Вступ до проведення дослідження (орієнтує студентів у мові та техніці дослідження з проблем дітей та сімей; трактує поняття якісного та кількісного дослідження) - Якісне дослідження (розробляє практичні навички у плануванні та формуванні якісного дослідження, збору даних, їх аналізу та інтерпретації) - Кількісне дослідження (додає ґрунтовних знань щодо оцінювання, інструментів проведення, обробки та подачі статистичних даних, систематичного перегляду та мета-аналізу)
Незалежний дослідницький проект (літній семестр)	Проведення емпіричного дослідження у сфері вивчення проблем дітей та сімей. Тема обирається студентом за підтримки керівника. Обсяг складає 15000 слів, 2 сторінки висновків.

Університет Іст Англія (University of East Anglia) пропонує навчання на ступінь PhD з 3-річною денною програмою навчання [4]. Кінцево навчання оцінюється через підготовку дисертації на 100000 слів та складання усного комплексного іспиту. Кожного студента прикріплюють до певної дослідницької групи з метою написання дослідницького проекту після подачі заяви на навчання та представлення 1 рекомендації. У студента є керівник наукової теми також. На сьогодні студентам пропонують до розробки наступні теми: супервізія в соціальній роботі, тривалий фостерінг, теорія прив'язання, діти біженців, діти вулиці, підтримка сім'ї тощо.

Студентів, які навчаються на ступінь PhD, прикріплюють до дослідницького центру університету, що займається розробкою трьох тем: 1) дитячі служби та добробут дітей; 2) батьківство та сім'я; 3) соціальні служби для дорослих. В межах першої теми науковці та дослідники опрацьовують наступні підтеми:

- Діти групи «ризик». Вивчаються комплексні зв'язки між дитячою кривдою, теорією прив'язання, втручання в життя дитини, та їх вплив на результати роботи з дітьми; нерівномірний розподіл влади та впливу між клієнтами служб, соціальними працівниками та менеджерами.
- Соціальна опіка та охорона здоров'я. Розглядаються соціально-правові межі міжпрофесійних стосунків у співпраці професіоналів в процесі надання допомоги дітям.
- Розміщення в родині, фостерінг та всиновлення. Досліджуються нові підходи у психології та практиці розміщення дитини тощо [5].

Розглянемо підготовку фахівців соціальної роботи до роботи з дітьми в іншій територіальній частині Великої Британії – Шотландії.

Так, для прикладу Університет м.Стерлінг (Sterling University) готує бакалаврів соціальної роботи (BA (Hons) in Social Work) [6]. Як і в усіх інших університетах Великої Британії вступ на бакалаврську програму відбувається на 3 році навчання. Навчання на 3 курсі (в семестрах 1–3) передбачає підготовку фахівців спільно з студентами спеціальності «соціологія» і «соціальна політика». Студенти слухають дисципліни: соціальна диференціація (за статтю, віком, національністю, класом, станом дієздатності тощо); соціальні проблеми (сучасний стан та перспективи розвитку); соціальна політика (історичні та теоретичні перспективи сфери добробуту); та 2 вступні

модулі до проблем соціальної роботи; 3 вибіркові модулі. Також студенти проходять 70-денну практику. Навчання на 4 курсі (в семестрах 4–8) передбачає вивчення: 5 модулів, які фокусуються на проблемах теорії та практики соціальної роботи (етика, політика та практика соціальної роботи з дітьми та молоддю, з людьми з психічними хворобами, фізичною недієздатністю, з людьми похилого віку, з правопорушниками тощо); 4 модулів, які звертаються до проблем права, ризиків в управлінні, добробуту, розвитку людини. Також студенти готують бакалаврську роботу та проходять 100-денну практику.

Оцінювання навчання студентів проходить через оцінку письмових робіт, іспитів (усних та письмових), записів (відео-записів в тому числі) з проходження практики тощо. Для вступу на програму слід подати заяву, заповнити аплікаційну форму, подати довідку про відсутність правопорушень, пройти співбесіду.

Цей університет також пропонує і магістерську програму (на базі бакалавра соціальної роботи). Програма передбачає вивчення 9-ти модулів, проходження 2-ох практик. Навчання проходить під час лекцій, дискусій в малих групах, підготовки проекту, семінарів. Практика відбувається в державних та недержавних агентствах, відповідно оцінюється вчителем практики від бази практики та супервізором від університету. Магістратура з отриманням диплому магістра соціальних наук (MSc) передбачає 3-річне навчання [7]. Розподіл програми підготовки в магістратурі за роками навчання подано в таблиці (див в табл.3).

Вищі навчальні заклади у Великій Британії мають певну автономію у визначенні обов'язкових дисциплін в навчальному плані. Так, шотландський Університет м.Глазго (Glasgow University) спільно з Університетом Стречклайд (University of Strathclyde) та коледжом Ленгсайд (Langside College) є єдиними у Великій Британії, які пропонують (за денною формою навчання) ступінь бакалавра з спеціалізацією «соціальна робота з дітьми за місцем проживання (BA (Hons) Social Work in Residential Child Care)». І лише університет м.Глазго (Glasgow University) пропонує (за денною формою навчання) ступінь магістра соціальних наук з спеціалізацією «соціальна робота з дітьми за місцем проживання (MSc in Advanced Residential Child Care)».

Програма підготовки з такою спеціалізацією у навчанні повністю атестована Шотландською Радою з питань

Таблиця 3.
Програма підготовки магістрів до роботи з дітьми в Університеті м.Стерлінг

РІК	СЕМЕСТР	МОДУЛЬ/ДИСЦИПЛІНА
I	1	• Теорія і практика соціальної роботи I: вступ до теорії та практики соціальної роботи, право та анти-дискримінативна практика (Theory and Practice of Social Work)
		• Соціальна робота та право: соціальна політика, системи соціальної безпеки, етика та право на добробут (Social Work and Law)
		• Розвиток людини (Human Development)
	2	• Практика – 65 днів

II	3	• Знання необхідні для практики I – здоров'я, хвороба та неієздатність: значення хвороби, труднощі неієздатності та у навчанні, практика соціальної роботи та опікування здоров'ям (Practice Based Knowledge)
		• Знання необхідні для практики II – кримінальне право: кримінальне право та соціальна робота (Practice Based Knowledge)
		• Знання необхідні для практики III – діти та сім'ї: робота з дітьми та сім'ями (Practice Based Knowledge)
		• Теорія і практика соціальної роботи II: робота з сім'ями та групами, робота в денних центрах, за місцем проживання, соціальна робота з дітьми та сім'ями, соціальна робота в кримінальному правосудді (Theory and Practice of Social Work)
	4	• Практика – 95 днів • Ризики, влада, політика в сучасній соціальній роботі
III	5,6	• Написання магістерської роботи (5 семестр для студентів денної форми навчання та 5,6 семестри для очно-заочної)

надання соціальних послуг (The Scottish Social Services Council (SSSC)). З цією метою Шотландський уряд фінансує (за допомоги стипендій) навчання студентів, які в майбутньому працюватимуть тільки в цій сфері. Студенти, фактично, навчаються за тією ж програмою, що і бакалаври соціальної роботи без спеціалізації, але винятком є те, що спеціальні дисципліни та теми з модулів, семінари, практичні заняття у малих групах проводять лектори з Шотландського інституту опіки за дітьми за місцем проживання (The Scottish Institute for Residential Child Care). Також практика, яку проходять студенти, звужена до переліку агентств, що спеціалізуються на роботі з дітьми та сім'ями, особливо за місцем проживання. Тематика дипломних робіт звертається суто до проблематики вирішення соціальних проблем дітей, сімей та системи опіки.

Шотландський інститут опіки за дітьми за місцем проживання (The Scottish Institute for residential Child Care) було створено у 2000 році з метою надання допомоги навчальним закладам, спеціалістам в Шотландії, які спеціалізуються на роботі з дітьми. Інститут є партнером Університету Стречклайд (University of Strathclyde), Університету ім.Роберта Гордона (The Robert Gordon University), Коледжу Ленгсайд (Langside College) та соціальної програми «Кому важливо?» (Who Cares?) [8].

Отже, особливості підготовки бакалаврів за денною формою навчання передбачають:

- Тривалість навчання на бакалавраті – 4 академічні роки;
- Проходження 2-х практик (1 – на другому році навчання, 1 – на третьому році навчання) в агентствах для дітей та молоді;
- Вивчення в деталях принципів та практики надання соціальної роботи дітям, сім'ям та дорослим.

Для вступу на програму подаються сертифікати про незалежне оцінювання знань з трьох предметів з оцінками не нижче «В» (як правило, це обов'язковими є англійська мова та математика), а також довідку про наявний щонайменше 1-річний досвід роботи з даної сфери (волонтерська практика з дітьми, молоддю, в громаді). Кандидати, які мають практику меншу за 6 місяців, проходять додаткову співбесіду [9].

Навчання на ступінь магістра з спеціалізацією

«соціальна робота з дітьми за місцем проживання (MSc in Advanced Residential Child Care)» триває 16 місяців. На цей курс відбирають тільки 15 студентів і лише тих, хто вже має ступінь бакалавра і має запис у дипломі про отримання 360-ти кредитів [10].

Студенти – майбутні магістри повинні успішно завершити вивчення 8 модулів. На проходження 1 модулю відведено 5 днів. Наступні 8 місяців відводяться для завершення підготовки дипломної роботи (обсягом 10000–15000 слів) на базі проходження практики. Таким чином, студенти отримують диплом магістра за 2 роки, хоча в зв'язку з відставанням у написанні дипломної роботи, тривалість може бути і більшою.

Перелік модулів, запропонованих до вивчення:

- Перспективи опіки над дітьми за місцем проживання (Perspectives on Residential Child Care);
- Вступ до опіки над дітьми за місцем проживання (Critical Enquiry in Residential Child Care);
- Лідерство та навчання опіки над дітьми за місцем проживання (Leading and Learning in Residential Child Care); 40
- Розуміння та оцінювання опіки над дітьми та молоддю за місцем проживання (Understanding and Assessing Children and Young People in Residential Child Care); 40
- Методи ефективного втручання в процесі опіки над дітьми (Intervening Effectively in Residential Child Care);
- Методи професійного запиту: етичні та ефективні дослідження (Methods of Professional Enquiry: Ethical and Effective Research in Residential Child Care).

Навчання студентів оцінюється через портфоліо (portfolio). Для того, щоб студенти могли представити докази своєї компетентності, оцінену проведену ними роботу, розроблено поняття «ПОРТФОЛІО» [11], котре вважається збіркою усіх письмових робіт студента, звітів тьюторів та вчителів практики.

Розглянемо підготовку фахівців соціальної роботи до роботи з дітьми в іншій територіальній частині Великої Британії – Уельсі.

Університет Бенгор (Bangor University) пропонує наступну 3-річну програму підготовки бакалавра соціальної роботи (Social Work BA (Hons)) з курсом «соціальна робота з дітьми та сім'ями» (див.табл.4) [12].

Таблиця 4.
Програма підготовки бакалаврів до роботи з дітьми в Університеті Бенгор

РІК НАВЧАННЯ	МОДУЛЬ/ДИСЦИПЛІНА	К-СТЬ КРЕДИТІВ
1	Уміння проводити дослідження (Basic Research Skills)	20
	Вступ до соціальної політики (Introduction to Social Policy)	20
	Практичне навчання (Practice Learning)	30
	Цінності та етика для професійної практики (Values and Ethics for Professional Practice)	20
	Перехідні періоди та втрати в житті людини (Transitions and Loss)	10
	Розвиток людини (Growth and Development)	10
	Соціальні зміни в Британії (Social Change in Britain)	10
	Зміни в житті (Transitions Through Life)	10
	Практика (Practice Learning Opportunity) (20 днів)	30
РАЗОМ ЗА 1 РІК		160
2	Практика та теорія соціальної роботи (Social Work Theory and Practice)	20
	Право соціальної роботи (Social Work Law)	20
	Планування опіки для дорослих (Planning Care for Adults)	15
	Соціальна робота з дітьми та сім'ями (Social Work with Children and Families)	15
	Розвиток індивідуально-орієнтованих соціальних служб (Development of Personal Social Services)	10
	Практика (Practice Learning Opportunity) (80 днів)	40
РАЗОМ ЗА 2 РІК		120
3	Право на добробут (Welfare Law)	10
	Професійна робота та організація життя (Professional Working and Organisational Life)	10
	Якісне дослідження та практика (Evaluating Research and Evidence Based Practice)	10
	Психічне здоров'я (Mental Health)	15
	Розуміння невідповідності (Understanding Disability)	15
	Практика (Practice Learning Opportunity) (100 днів)	60
РАЗОМ ЗА 3 РІК		120

В змісті курсу «соціальна робота з дітьми та сім'ями», який є обов'язковим до вивчення в програмі бакалаврату, розглядають: історичний контекст розвитку добробуту для дітей; теорії запобігання зубожіння дітей та їх захисту; опіка над дітьми в та поза сім'єю; розуміння шляхів розвитку цінностей соціальної роботи з дітьми, змін в законодавстві; розбудова служб добробуту для дітей; статус дитини, неповнолітнього правопорушника у практиці соціальної роботи тощо. Оцінювання результатів навчання проходить через перевірку 2-х письмових робіт (2°500 слів кожна) та есе на 3°000 слів з розглядом конкретного випадку з дитиною в сім'ї.

Інший уельський університет – Університет Глеморан (University of Glamorgan) пропонує навчання на ступінь ба-

калавра соціальних наук з спеціалізацією на дітях та молоді (BSc [Hons] Childhood and Youth) [13]. Тривалість навчання за денною формою – 3 роки. В рамках програми студентів навчають глибокому розумінню проблем, пов'язаних з дітьми та підлітками; наголос ставиться на оцінювання та втручання в життя дітей та підлітків групи «ризик» в різних ситуаціях, на розуміння впливу соціальних, культурних та політичних питань на молодість. Теоретична програма навчання складена за модулями (див.табл.5) та оцінюється через підготовку письмових робіт, проектів, складання іспитів та підготовки розробки окремого випадку (case study). Студенти також проходять і практичне навчання на відповідних базах практики.

Таблиця 5.

Програма підготовки бакалаврів до роботи з дітьми в Університеті Глеморан

№ п/п	НАЗВА МОДУЛЮ
	Перспективи проблем пов'язаних з дітьми та молоддю (Perspectives on childhood and youth)
	Оцінювання та втручання в життя дітей з проблемною поведінкою (Assessment and intervention for challenging behaviour)
	Зміна поведінки в школі, громаді, вдома (Behaviour change in homes, schools and communities)
	Вступ до соціальної, вікової психології (Introduction to social and developmental psychology)
	Освіта (Issues in education)
	Розуміння сім'ї (Understanding families)
	Робота з молоддю (Working with young people)
	Розуміння молодіжного злочину (Understanding youth crime)

Магістерську програму з обов'язковим до вивченням курсом «соціальна робота з дітьми, молоддю та сім'ями» пропонує в Уельсі школа соціальних наук Університету м.Кардіф (School of Social sciences of University of Cardiff) [14]. Тривалість навчання – 2 роки за денною формою. На курс приймають студентів віком від 25 років (молодші за

25 років повинні представити довідку про наявність дворічного досвіду роботи у соціальній сфері). Програмою передбачено 100-денне теоретичне навчання в університеті та 100-денне навчання в агентствах на базах практики на кожному з 2-х років навчання (див.табл.6).

Таблиця 6.

Програма підготовки магістрів до роботи з дітьми в Університеті м.Кардіф

РІК НАВЧАННЯ	КУРС
I	- Основи правознавства (Foundations of law) - Вступ до практики соціальної роботи та до теорії соціальної роботи (Introduction to Social Work Practice and Introduction to Social Work Theory) - Перспективи соціальних наук (Social Science Perspectives) - Соціальна робота з дітьми, молоддю та сім'ями (Social Work and children, young people and families) - Соціальна робота з дорослими (Social Work with Adults) - Принципи розробки дослідження (Principles of Research Design) - Практика (Practice)
II	- Робота в та за межами організації (Working in and across organisations) - Соціальна робота з індивідами, сім'ями, групами та громадами (Social Work with Individuals, Families, Group and Communities) - Процес проведення дослідження/ Дисертація (Research Processes/Dissertation) - Семінари (Workshop programme) - Практика з конкретною категорією клієнтів (Practice —chosen from SW with Children, Young People and Adults)

Навчання оцінюється через перевірку письмових робіт, проектів, вивчення конкретного випадку (case study) та практику.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із дослідженням особливостей підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми в США.

Література та джерела

- Перелік університетів та коледжів, що готують фахівців соціальної сфери у Великій Британії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.directoryofeducation.net/colleges_universities/byCountry/United+Kingdom> – Загол. з екрану. – Мова англ.
- University of East Anglia. Courses [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.uea.ac.uk/swp/swinfo>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
- University of East Anglia. Masters in Child and Family Research [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.uea.ac.uk/swp/macr#Programme>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
- University of East Anglia. MPhil and PhD [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.uea.ac.uk/swp/mphilphd>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
- University of East Anglia. Research [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.uea.ac.uk/swp/research>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
- University of Sterling. Undergraduate Study Course Information [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.external.stir.ac.uk/undergrad/course_info/courses_ug/soc_work.php> – Загол. з екрану. – Мова англ.

7. University of Sterling. Postgraduate Study Course Information [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.external.stir.ac.uk/postgrad/course_info/hum_science/app_socsci/soc-work-stud.php#pg_contents> – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. The Scottish Institute for Residential Child Care. General Issues [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.sircc.org.uk>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. The Scottish Institute for Residential Child Care. Social Work Undergraduate Degree [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.sircc.org.uk/education/honsdegree>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. The Scottish Institute for Residential Child Care. Master of Social Sciences in Advanced Residential Child Care [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.sircc.org.uk/education/masters>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
11. Doel M., Shardlow S. The Practice Portfolio. Research report. – UK: University of Sheffield, 1988.
12. Bangor University. Social Work BA (Hons) degree [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[http://www.bangor.ac.uk/courses/undergrad/index.php.en?view=course&prospectustype=undergraduate&courseid=140&subjectarea=41&name=Social%20Work%20BA%20\(Hons\)§ion=section6](http://www.bangor.ac.uk/courses/undergrad/index.php.en?view=course&prospectustype=undergraduate&courseid=140&subjectarea=41&name=Social%20Work%20BA%20(Hons)§ion=section6)> – Загол. з екрану. – Мова англ.
13. University of Glamorgan. Study with Us [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.glam.ac.uk/coursedetails/685/694>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
14. Cardiff University. MA in Social Work [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.cf.ac.uk/socsi/degreeprogrammes/postgraduate/taughtmasters/degreeprogrammes/socialwork/index.html>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статті розкриті окремі особливості підготовки за денною формою навчання майбутніх соціальних працівників у Великій Британії, які працюватимуть з дітьми. Визначено, що основним курсом у підготовці фахівців соціальної роботи до роботи з дітьми в освітніх закладах Великої Британії вважається курс «соціальна робота з дітьми» (Social Work with Children and Families) та практика у відповідних агентствах.

В статье раскрыты отдельные особенности подготовки на дневной форме обучения будущих социальных работников в Великобритании, которые будут работать с детьми. Определено, что основным курсом в подготовке специалистов социальной работы к работе с детьми в образовательных учреждениях Великобритании считается курс «социальная работа с детьми» (Social Work with Children and Families) и практика в соответствующих агентствах.

The author of the article has considered some features of day-time training of future social workers in the UK for the work with children. It has been determined, that the core course in social work specialists training in educational institutions of Great Britain is the course «Social Work with Children and Families» as well practice in correspondent agencies.

УДК 371.134:502.2

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

**Баштовий В., Савченко В.,
м.Київ**

Міністерством освіти і науки рекомендовано для використання у 5-х класах підручники: «Природознавство» – автори О.Г.Ярошенко, В.І.Баштовий, Т.В. Коршевнюк. Учні мають можливість, крім іншого, ознайомитися з тілами та речовинами, що оточують людину (наприклад, з характеристиками тіла: довжина, маса, об'єм, густина та їх вимірювання; властивостями речовин: атоми і хімічні елементи, молекули, рух молекул, дифузія, твердий, рідкий, газоподібний стани речовин); світом явищ, у якому живе людина (механічні, теплові, електричні, магнітні, хімічні, звукові, світлові явища) [6].

Для 6-го класу підручник з природознавства авторів О.Г.Ярошенко, Т.В.Коршевнюк, В.І.Баштового логічно продовжує матеріал 5 класу. Провідна його ідея полягає у формуванні уявлень про системну організацію природи. Учні ознайомлюються із поняттям «система», розглядають приклади природних та штучних систем. Фізичний зміст курсу складають відомості про силу, види сил у природі, вимірювання сили, прості механізми. В учнів формується уявлення про роботу, енергію та її види, значення енергії та енергозбереження [7].

Використання наочності відіграє переважно допоміжну

роль у процесі вивчення природознавства. Однак іноді навчальний матеріал (наприклад, явища, предмети, які учні не можуть безпосередньо спостерігати) має такий характер, що без унаочнення правильне уявлення про новий об'єкт взагалі неможливе.

Отже від підготовленості вчителя до використання засобів наочності у процесі вивчення природознавства (5-6 класах загальноосвітніх шкіл) залежить не лише ефективність формування початкових уявлень про природу, зокрема, про фізичні явища, процеси, а й інтелектуальний розвиток учнів, збагачення їх емоційно-ціннісного досвіду.

Проблему наочності, як невід'ємну складову дидактичного процесу досліджували відомі педагоги-науковці: Ю.К.Бабанський, Л.В.Занков, Я.А.Коменський, І.Г.Песталоцці, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський, А.В.Хуторський та ін.

Проблеми використання наочності у процесі навчання розкрито у працях П.С.Атаманчука, В.І.Баштового, Б.Є.Будного, С.П.Величка, Ю.М.Галатюка, С.У.Гончаренка, Калапуші, А.В.Касперського, С.В.Коршака, М.Т.Мартинюка, В.Ф.Савченка, В.І.Савченка, П.І.Самойленка, А.В.Семенової, О.В.Сергєєва, В.П.Сергієнка, В.Д.Сиротюка,

Н.Л.Сосницької, М.І.Шута, Ю.І.Ягупця.

Використання наочності ґрунтується на психолого-педагогічних закономірностях, які розкрито у працях Л.В.Занкова, В.І.Зикова, С.М.Кабанової-Меллер, Н.М. Менчинської, Л.М. Фрідмана та ін.

У працях А.В.Антонова, Н.С.Антонюка, Р.Б.Аугіса, С.П.Баранова, Л.В.Биркун, І.Н.Верещагіної, Ф.І.Гоноболіна, М.С.Горбача, Д.Б.Ельконіна, В.І.Євдокімова, Л.В.Занкова, Н.Д.Левітова, Р.С.Петровичевої, В.М.Плахотника, Г.В.Рогової, О.В.Скрипченко, М.Е.Сухолуцької, Е.А.Фарапонової, А.С.Ячіної доведено, що дітям молодшого шкільного віку притаманна властивість сприймати оточуючий світ шляхом активного спостереження, особливо у тих випадках, де їхня увага та спрямованість психіки піддаються впливові з боку зорової наочності.

Незважаючи на значну кількість авторських підходів до використання наочності у процесі вивчення фізики, все ж підготовка вчителя фізики до цього виду діяльності на уроках природознавства розроблена недостатньо. Цим обумовлена актуальність обраної нами проблеми.

Мета роботи полягала у визначенні особливостей підготовки вчителя до використання засобів наочності на уроках природознавства. Досягненню мети сприяло вирішення наступних завдань: 1) розкриття особливостей сприймання наочності учнями 5-6 класів; 2) виокремлення основних видів наочності, що використовуються у процесі вивчення природознавства; 3) визначення змісту підготовки вчителя до комплексного використання наочності у процесі вивчення природознавства.

Для психіки та розумового розвитку дітей цього віку (йдеться про учнів 5-6 класів) характерна мимовільність уваги, її орієнтація на сильний подразник, пріоритет мимовільних способів запам'ятовування над довільними, незбалансованість аналітико-синтетичної діяльності та недоступність абстрактних міркувань високого рівня, імпульсивність та реактивність, перевага збуджуючих процесів над гальмівними та «позаграничне гальмування», значна роль навчальної гри у процесі пізнавальної діяльності, конкретне або наочно-образне мислення [3].

Традиційно наочність розглядається у взаємозв'язку з чутливістю, з можливостями спостерігати за предметами і явищами або їх зображеннями, тобто з тим, що сприймається органами чуття дитини. Розуміння наочності тільки як безпосереднього чуттєвого пізнання об'єктів до цього часу поширене серед методистів та учителів. Такий підхід звужує можливості використання наочності у процесі навчання природознавства.

Зрозуміло, що не всі ознаки і властивості можуть бути пізнані простим спостереженням (наприклад, спостереження за плавленням льоду, випаровуванням води). Для свого виявлення вони потребують певних дій з об'єктами. Тому одні такі ознаки і властивості виявляються під час практичних робіт (наприклад, визначення маси та розмірів різних тіл), а інші – під час проведення дослідів (наприклад, розділення сумішей речовин). Отже, у процесі навчання безпосереднє чуттєве пізнання дітей здійснюється як шляхом спостережень, так і в процесі дослідів, практичних робіт.

Безпосереднє чуттєве сприймання об'єктів навколишнього світу обмежене різними причинами. Зокрема, можли-

востями органів чуття людини, які мають певний діапазон відчуття. Також віддаленістю предметів, явищ, подій у просторі і часі. У зв'язку з цим виникає необхідність в опосередкованому чуттєвому пізнанні. Воно може здійснюватися за допомогою:

а) відповідних приладів, які розширюють можливості відчуття людини (у природознавстві – це термометр, компас, та ін.);

б) кінофільмів, звукозаписів, телепередач, фотографій, картин, які дозволяють сприймати об'єкти, що віддалені у часі й просторі;

в) моделей, що відображають зв'язки й відносини у природі, які чуттєво не сприймаються.

Реалізовувати принцип наочності у процесі навчання природознавства – означає створювати нові, доповнювати, збагачувати й розширювати існуючі у свідомості дітей чуттєві образи й уявлення об'єктів навколишнього світу шляхом цілеспрямованого безпосереднього і опосередкованого чуттєвого пізнання [1].

Реалізація цього принципу пов'язана із засобами наочності. Вони об'єктивно визначаються чуттєвістю ознак і властивостей об'єктів природи, часовим і просторовим розміщенням їх у навколишньому світі, часовою зміною стану предметів і явищ та змістом процесу навчання природознавства у молодших класах середньої школи.

Дидактичні функції наочності – педагогічна підтримка міркувань учнів на етапі первинного сприймання. Ефективність процесу сприймання підвищується, коли перед учнями ставляться спеціальні завдання, проводяться спостереження, які спонукають їх придивлятися чи прислухатися до нових об'єктів, виділяти їхні характерні ознаки, об'єднувати в єдине ціле, позначати певними словами. У таких ситуаціях в учнів швидше розвивається спостережливість, ніж тоді, коли сприймання наочних об'єктів є тільки ілюстрацією готових знань, повідомлюваних учителем.

Вибір наочності для конкретного уроку зумовлюється не тільки його навчальною метою, а й іншими чинниками. Зокрема, специфікою мікросередовища школи та попереднім рівнем готовності дітей, їхнім емоційним станом, віком, резервом навчального часу. Особливо важливим джерелом чуттєвого досвіду майже на всіх уроках є актуалізація емоційних спостережень дітей. На це вказував у своїх працях В.О.Сухомлинський: «Природа мозку дитини, – писав він, – потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних образів, і насамперед – серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ. Якщо ж ізолювати дітей від природи, якщо з перших днів навчання дитина сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко стомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель. А цим клітинам треба розвиватися, міцніти, набиратися сил. Ось де причина того явища, з яким часто зустрічаються вчителі в початкових класах: дитина тихо сидить, дивиться тобі в очі, немовби уважно слухає, але не розуміє жодного слова, що педагог розповідає, тому що треба думати над правилами, розв'язувати задачі, приклади – все це абстракції, узагальнення, немає живих образів, мозок стомлюється...» [5, с.34].

Для вивчення багатьох об'єктів і явищ, недоступних

для безпосереднього сприймання їх у природі, вчитель використовує й графічні наочні посібники: картини, таблиці, схеми, кольорові листівки, роздавальні картки тощо [2].

Потреба в демонструванні графічних наочних посібників зумовлена тим, що уявлення, які дістають діти тільки з розповіді вчителя або читання статті і які не закріплені зоровими образами, можуть бути неправильні. Отже, демонстрування навчальних таблиць і картин, супроводжуване поясненнями, допомагають створити в учнів образні уявлення про предмети і явища навколишнього середовища.

Настінні картини і таблиці мають мати такі розміри, що зображене на них видно з останньої партії. Перед демонструванням їх у класі вчитель повинен докладно ознайомитися з «Методичними вказівками», що додаються до комплексу таблиць, або картин. В них зазначено, які методи і прийоми треба використати в роботі з кожною таблицею або картиною, на які деталі звернути увагу учнів [4]. Роботу з настінними картинами або таблицями можна проводити на різних етапах уроку. Слід пам'ятати, що пасивне поверхнєве розглядання картини або таблиці учнями не дасть позитивних наслідків. Для активізації роботи з таблицями, створення емоційного забарвлення та підвищення інтересу, недоцільно відкривати їх заздалегідь. Під час бесіди або розповіді тільки в певний момент учитель відкриває картину й аналізує її.

Таблиці використовують і для закріплення знань. Для цього ставлять узагальнюючі запитання, які допомагають синтезувати набуті знання. Закріплення матеріалу з використанням таблиць допомагає відновити в пам'яті уявлення про предмети і явища реального світу.

З технічних засобів навчання (ТЗН) у молодших класах найбільш поширені діафільми і діапозитиви. Статичний матеріал діафільму молодші учні сприймають значно легше, ніж динамічний у кінофільмі: вони встигають розглянути деталі зорового ряду, осмислити їх у цілому. Істотну роль тут відіграють яскравість барв і виразність ліній (порівняно з настінними таблицями й роздавальним матеріалом).

Вчасно використана виразна наочність – це змістове й емоційне підживлення процесів сприймання, мислення, пам'яті молодших учнів [3, с.428-429].

Принцип наочності втілюється через вже перелічені вище засоби, а також через актуалізацію чуттєвого досвіду, яким уже володіють школярі. У дидактиці перший вид називається зовнішньою, а другий – внутрішньою наочністю. Отже, наочний матеріал може сприйматися як під час самого уроку, так і до його проведення, наприклад, на екскурсіях та під час виконання домашніх випереджувальних завдань. У процесі вивчення природознавства застосовуються обидва названі види наочності, як у поєднанні, так і кожний самостійно.

Сучасний етап розвитку засобів наочності характеризується стрімким входженням у загальноосвітню школу комп'ютерної техніки, мультимедійних засобів. Використання нового покоління засобів наочності сприяє інтенсифікації процесу навчання, оскільки уможливорює:

а) опрацювання більшої за об'ємом кількості інформації за відносно короткий проміжок часу; логічно-структурована подача навчального матеріалу, естетично оформлена, змістовно насичена; можливість поєднання різнотипної

за характером подачі матеріалу інформації: наукової, навчальної, прикладної, енциклопедичної, хрестоматійної, публіцистичної тощо;

б) подачу інформації не тільки у вербалізованому вигляді (тексти, описи, цитування), а й у знаково-контекстному (формули, графіки, рисунки, діаграми, таблиці, полігони розподілу тощо) та образному (кольорові картинки, наприклад, із зображенням молекули атома водню, збільшеної під електронним мікроскопом; короткометражні відео роликів, наприклад запуск ракети, сконструйованої на гуртку з авіа моделювання; навчальні відеофільми, які дають можливість наочно представити складні фізико-технологічні, фізико-хімічні, фізико-біологічні процеси тощо);

в) здійснення тестової перевірки знань учнів; реалізацію диференційованого підходу до визначення рівнів успішності учнів; реалізацію індивідуального, особистісно-орієнтованого підходу у підготовці учнів до творчих форумів (проведення олімпіад різного рівня та ін.);

г) здійснення навчальної функції, наприклад побудова графіків руху за певними даними, дослідження траєкторії руху тіла, кинутого під кутом до горизонту, дослідження залежності сили пружності від видовження пружини, моделювання термодинамічних процесів у ізольованій системі, дослідження довжини пробігу молекули, що рухається із сталою швидкістю у закритій посудині тощо;

д) розвиток інтелектуальних здібностей учнів, мислення, уяви; розвиток навичок самостійної пошуково-дослідницької роботи; формування навичок обчислення похибок експериментальних досліджень, умінь оформляти та представляти письмові звіти про результати пошукової діяльності, креслити графіки, робити таблиці; формування навичок роботи у системі Power Point для створення і презентації навчальних проектів та ін.

Таким чином, займаючи вагоме місце у дидактичному процесі мультимедійні засоби користуються дедалі більшою увагою у вчителів фізики. Саме тому, на нашу думку, заслуговує на увагу проблема підготовки вчителя до використання сучасних засобів навчання у процесі вивчення фізики.

Зміст підготовки вчителя до використання наочності у процесі вивчення природознавства повинен охоплювати наступні питання:

1) Цільове призначення сучасних засобів навчання у структурі процесу навчання; у структурі конкретного уроку; чітке визначення ролі і місця наочних засобів у змісті теми, у загальній схемі засвоєння системи природничо-наукового знання.

2) Психолого-педагогічний аспект використання наочності та мультимедійних засобів: врахування вікових, індивідуальних, психологічних, санітарно-гігієнічних, дидактичних вимог до роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями.

3) Дотримання інструктивно-нормативних вимог у використанні сучасних засобів навчання; використання сучасної системи захисту електронних носіїв, найновішого програмового забезпечення тощо.

При цьому слід дотримуватись вимоги комплексного використання засобів навчання, пам'ятати про неприпустимість захоплення котримось із них, і нехтування іншими.

Попри все, розуміти, що слово вчителя було і залишається невід'ємною умовою виховання і розвитку особистості учня, потужним засобом впливу на самоусвідомлення учнем себе як особистості.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням можливостей використання сучасних інформаційних технологій у процесі вивчення природознавства у 5-6 класах загальноосвітньої школи.

Література та джерела

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник / Тетяна Миколаївна Байбара. – К.: Веселка, 1998. – С.147-226
2. Кисельов Ф.С. Методика викладання природознавства в початкових класах. – К.: Вища школа, 1975. – 176 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силинович Костюк. – К.: Вища школа, 1984.
4. Паламарчук В.І. Динамічні таблиці для початкової школи. – К.: Освіта, 1992.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори / Василь Олександрович Сухомлинський. – Т. 2. – М.: Просвещение, 1979.
6. Ярошенко О.Г. Природознавство: 5: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів / О.Г.Ярошенко, В.І.Баштовий, Т.В.Коршевнік / За ред. О.Г.Ярошенко. – К.: Генеза, 2005. – 128 с.: іл.
7. Ярошенко О.Г. Природознавство: 6 кл.: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів / О.Г.Ярошенко, В.І.Баштовий, Т.В.Коршевнік / За ред. О.Г.Ярошенко. – К.: Генеза, 2006. – 160 с.: іл.

У статті йдеться про підготовку вчителя до використання наочності на уроках природознавства. Розкриваються психологічні особливості сприймання дітей молодшого шкільного віку. Визначаються засоби наочності, що використовуються у процесі вивчення природознавства.

Ключові слова: природознавство, засоби наочності.

В статті говориться о подготовке учителя к использованию наглядности на уроках природоведения. Раскрываются психологические особенности восприятия детей младшего школьного возраста. Определяются средства наглядности, используемые в процессе изучения естествознания.

Ключевые слова: естествознание, средства наглядности.

The authors of the article have considered the issues on training of teachers to the mastering of use of presentation tools on the lessons of natural science. Psychological characteristics of perception of primary junior school age children have been disclosed. Presentation tools used in the process of natural science teaching have been defined.

Key words: natural history, presentation tools.

УДК 371.333:004.9:53

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ВІДЕОХРЕСТОМАТІЇ З ФІЗИКИ ДЛЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Бельчев П.,
м.Запоріжжя

Постановка проблеми. Сьогодення вимагає від сучасної школи особисто-орієнтованого навчання, метою якого є людина, що має особисті характеристики сприйняття інформації, пам'яті, інтелекту, емоційної сфери тощо. В основі такого підходу є навчання особистості тільки того, що вона у змозі засвоїти, запам'ятати та використати. Відеофрагменти науково-популярних фільмів та навчальних телепередач використовують для створення у школярів наочного уявлення про раніш невідомі їм фізичні явища та процеси. Сучасне тлумачення наочності передбачає крім чуттєвого сприйняття предметів та процесів ще й розуміння та активність. Ми вважаємо, що використання такого дидактичного засобу як відеохрестоматія має спонукати учня до виконання певних активних навчальних дій, наприклад, складання плану розповіді про фізичне явище, перебіг фізичного експерименту тощо, планування ходу власного домашнього досліджу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації самостійної роботи учнів з підручником фізики за допомогою навчального відеозапису висвітлена у монографії Г.Б.Редько. В.В.Молодцова [1] розуміє відеохрестоматію як дидактичний засіб з фізики, що містить відеозапис описаних у підручнику експериментів та інших дослідів, потрібних для розуміння теми певного параграфу. Відеозаписи тісно пов'язані з текстом параграфу підручника, що надає вчителю можливість керувати самостійною роботою школярів як під час уроку, так і під час самостійного опрацювання матеріалу в домашніх умовах. Використання цифрових засобів створення та подання відеоінформації описано у працях вчених А.Гуржія, Ю.Жука, А.Хуторського, Г.Коджаспірової. На жаль сучасні дослідники не вказують на можливість вчителя використати ресурси мережі Internet та навчальні цифрові відеоматеріали для створення такого навчально-практичного засобу як хрестоматія.

Метою статті є уточнення розуміння поняття відеохрестоматія, надання рекомендацій щодо проектування змісту хрестоматії та організації роботи вчителя з відеофайлами. Виклад основного матеріалу. Психологами доведено (Н. Маслова), що сприйняття певного природного об'єкта буде більш повним, інформація про нього буде краще запам'ятовуватися за умов участі в цьому процесі якомога більшої кількості аналізаторів. Дотримання вимог психоло-

гічних вимог до організації роботи вчителя з відеофайлами.

Виклад основного матеріалу. Психологами доведено (Н. Маслова), що сприйняття певного природного об'єкта буде більш повним, інформація про нього буде краще запам'ятовуватися за умов участі в цьому процесі якомога більшої кількості аналізаторів. Дотримання вимог психоло-

гічної науки обумовлює необхідність включення до комплексу дидактичних засобів тих видів, які б залучали одночасно зір і слух (комбіновані ТЗН) до сприйняття інформації. Логіка використання відеоматеріалів та традиційних ТЗН, на думку методистів фізиків [2, с.317], повинна бути підпорядкована структурі формування основних знань. Наприклад, для фізичного закону виокремлено такі структурні елементи знань та поставлено у відповідність засоби навчальності: формулювання та математичний вираз (підручник та класна дошка), досліди, які підтверджують закон (досліди, кінофрагмент), приклади використання на практиці (дослід, кінофрагмент, діафільм), умови застосування (діафільм або кінофільм). У сучасних умовах діафільм та кінофільм замінено на цифрові носії інформації: презентацію та відео, але логіка використання не змінилась.

Відеохрестоматія, на наш погляд, це структурована сукупність навчальних цифрових відеофільмів, відеофрагментів, телепередач, авторського відео, що є предметом вивчення окремого навчального предмету. Робота з хрестоматією під керівництвом вчителя сприяє формуванню інтересу учнів до фізики, поглибленню та зміцненню знань, розвитку логічного мислення, активізації пізнавальної діяльності, розширенню кругозору. Крім того, учень набуває навичок роботи з інформаційними джерелами, що буде у нагоді в житті та навчальній діяльності. Якщо вчитель у відповідності з обов'язковим для вивчення матеріалом надає учням додаткові джерела інформації, які доповнюють, ілюструють, розширюють матеріал уроку, то робота розпочата в школі буде продовжена в домашніх умовах.

У процесі відбору відеофрагментів, які рекомендовано для перегляду учням, в першу чергу потрібно звернути увагу на реалізацію принципів науковості та доступності інформації. Бажано, щоб виклад матеріалу відповідав психолого-віковим особливостям учнів. Інформаційний матеріал повинен відповідати запасу знань учнів, інакше він нічого не зрозуміє та зневіриться у власних навчальних можливостях. Але ж поступово складність хрестоматійного матеріалу потрібно збільшувати. В процесі керівництва вчителем роботою учнів з відеохрестоматією потрібно привчати до застосування раціональних прийомів обробки інформації, насамперед, змістового та логічного аналізу відеоряду, формувати навички занотовування при перегляді відео, орієнтації у великому обсягу інформації тощо.

Основними етапами роботи з відеоматеріалами (за А.В.Хуторським) є: визначення вчителем ролі та місця посібника в структурі заняття; підготовка учнів до перегляду, формулювання завдань; перегляд матеріалу; обговорення фільму, виконання завдань. На першому етапі, ще до заняття, вчитель визначає мету та структуру уроку, підбирає доцільні на його погляд дидактичні засоби. На другому етапі створюється емоційний та діловий фон для перегляду відеофрагменту. Вчитель коротко пояснює відеоматеріал, формулює завдання, організовує сприйняття матеріалу учнями. Під час третього етапу вчителю доцільно формувати глядацьку культуру учнів, вчити їх реагувати на зображення на екрані, співставляти цільові настанови з сприйняттям інформації та власною мисленнєвою роботою. Цифрові носії інформації дозволяють вчителю використати наступні прийоми: стоп-кадр, під час якого він комен-

тує попередні кадри; повторний перегляд фрагменту для з'ясування відповіді на запитання; коментар учнем кадрів демонстрації (у цьому випадку звук попередньо вимкнено). Четвертий етап можливо організувати як індивідуальне або групове виконання вправ з наступним представленням та коментуванням. Вчений-методист А.Хуторський вказує на можливість використання вчителем поряд з навчальними фільмами власної добірки відеоматеріалів. Переваги цифрових носіїв інформації полягають у наступному: вчитель має можливість швидко перейти до довільної частини фільму; застосувати стоп-кадр для детального розгляду та коментування; використовувати одночасно інші технічні засоби навчання; копіювати зображення або увесь фільм; використовувати відеоматеріали для підготовки творчих робіт учнів.

Відеохрестоматія має наповнюватися матеріалами з урахуванням можливостей автора із різноманітних джерел. Перелічимо, на наш погляд, деякі з них: оцифровані навчальні кіно та відеофільми, навчальні телепередачі, спеціальні лекції видатних вчених, лекції-уроки видатних методистів, науково-популярні фільми, творчі відеоматеріали вчителів, фільми-консультації, відеозаписи учнів. Багата колекція навчального кіно з фізики зусиллями ентузіастів переведена у цифровий формат та викладена у пірінгові мережі для вільного обміну файлами. Таким чином, вчителі можуть скористатися фільмами оцифрованими у навчальній телестудії відділу технічних засобів НТТУ «Київський політехнічний університет»: «Плоское движение», «Гравитационное поле», «Работа и энергия» загалом збірка «Механіка» налічує 11 фільмів. Аналогічні збірки фільмів «Nauch_Film_hydraulik», «Nauch_Film_terminodynamika», «Nauch_Film_optika», «Учебные фильмы» налічують близько 20 годин навчального відео. Деякі збірки фільмів згруповані за джерелом походження, наприклад, збірка «ЦентрНаучФильм» містить відомі навчальні фільми для школярів «Что такое теория относительности», «Физика в половине десятого», «Урок астрономии» тощо. Збірка «Учебные фильмы по физике и химии» містить 703 відеофрагменти про лабораторні досліди та демонстрації, записи аудиторних лекцій.

На жаль, ще у 1996 році в Україні припинило свою просвітницьку діяльність навчальне телебачення. Важко переоцінити можливості навчальних телепередач, які допомагали вчителю знайомити школярів з новітніми відкриттями фізики, демонстрації сучасного обладнання фізичних лабораторій та організації перегляду архівних матеріалів тощо. Використання на уроках фізики фрагментів навчальних телепередач інших країн з коментарем вчителя сприяє активності учнів, а поєднання зображення фізичних об'єктів з фоном збільшує кількість асоціативних зв'язків, збагачує емоційне включення навчального матеріалу. Вчитель може використовувати фрагменти телепередач, що не є навчальними, але в яких розповідають про досягнення сучасної науки та техніки. Відеоматеріал дослідів у поєднанні з демонстраційним експериментом та лабораторними дослідженнями є зразком для відтворення таких же дій учнями у самостійних дослідженнях. Педагог за бажанням учнів може здійснювати відеозапис дій та відповідей, перегляд таких матеріалів привчає школярів до самоаналізу,

самокорекції власних дій, знань, мови. Окремо вважаємо доцільним виділити телепередачі єдиного загальнодоступного пізнавально-просвітницького телеканалу «Школьник ТВ», призначеного на широкий загал учнів, викладачів загальноосвітніх закладів, абітурієнтів. Глядачі мають можливість отримати у стислій формі (російською мовою) основні факти з точних та гуманітарних наук. Телеканал має цілодобовий ефір – блок з 8 годин повторюється тричі, тому за допомогою супутника «Ямал 200» більш ніж 13 мільйонів глядачів можуть вибрати зручний для себе час перегляду. Програма телепередач доступна до перегляду, зокрема за адресою <http://tvprogram.uaprism.com/view/shkolniktv>. Попередній перегляд навчальної телепередачі дозволяє вчителю визначити форми роботи з нею: підготувати учнів до перегляду, сформулювати позитивне ставлення до неї, поставити головні запитання відповіді на які повинні отримати учні. Ця робота виконується шляхом попередньої бесіди за навчальним матеріалом, розв'язування задачі чи виконання вправи за змістом, близьким до теми передачі. Обговорення передачі зазвичай починається з бесіди про зміст побаченого учнями, бажано, щоб учні висловили власну оцінку відеоматеріалу – це вчить їх критичному сприйняттю інформації, обстоювати та аргументувати свої думки. Надалі ж бажано переходити до складання плану, конспектування та анотування змісту передачі.

Важко переоцінити емоційний вплив на школярів лекцій, які читають видатні вчені. Прикладом таких матеріалів слугує відеозапис циклу відкритих лекцій Нобелівських лауреатів з спільного проекту РІА Новости та Фонду Дмитра Зимина. В мережі на сайті «Елементи» (<http://elementy.ru/lib/430919>) доступна лекція Джона Кромвелла Мазера, лауреата Нобелівської премії з фізики 2006 року на тему «От Большого взрыва – к орбитальному супертелескопу James Web Space Telescope и новым Нобелевским премиям». Школярі мали нагоду стати безпосередніми учасниками цієї online конференції та задати запитання відомому вченому. Вчитель фізики може використати не тільки відеозапис цієї події, але й скористатися кадрами слайдфільму та повним текстом конференції.

Творчість вчителів в хрестоматії представлено найчастіше збірками записів лабораторних та демонстраційних дослідів. З багатьох прикладів наведемо найбільш повну та систематизовану за розділами фізики збірку «Физика в опытах» для усіх класів загальноосвітньої школи. У першій частині «Физика в опытах- 7 клас» (202 хвилини), створеній у 1980 році, автор розмістив відеозапис 59 демонстраційних дослідів передбачених у програмі з фізики та доповнив їх власним коментарем.

Відеохрестоматія має поповнюватися відібраними вчителем матеріалами з науково-популярних фільмів. За критичного відбору фрагменти з популярних серіалів BBC, Discovery Science: «Технологи природы», «Как это сделано», «Самые крепкие инструменты», «Древние открытия» тощо. Мережа Internet містить окремі науково-популярні фільми, присвячені життю та творчості окремих вчених, наприклад, «Альберт Эйнштейн: формула жизни или смерти», «Незаконченная симфония Эйнштейна». Включення до хрестоматії таких матеріалів, на наш погляд, має супроводжуватися обов'язковим коментарем вчителя.

Вчені та методисти оперативно створюють матеріали для учнів та вчителів із нагальних проблем навчання фізики. До таких матеріалів можна віднести цикл лекцій народного вчителя СРСР В.Ф.Шаталова «Физика на всю жизнь», «Физика чести», «Астрономия» тощо. Запис занять відомого методиста, проведених за нетрадиційною методикою, надасть учням можливість опанувати основи фізики, а вчитель отримає зразок організації та проведення уроку за авторською методикою. Для підготовки до незалежного тестування та екзаменів учні можуть скористатися матеріалами відеоконсультацій (6 годин) підготовлених доцентом кафедри загальної фізики Петрозаводского державного університету (Росія) О.А.Березіною (<http://edu.karelia.ru>).

На наш погляд, найбільш перспективним є створення відеофрагментів особисто учнями за власним сценарієм або під керівництвом вчителя. Планування експерименту, його здійснення, вибір планів зйомки, підбір доречного музичного супроводу та авторський коментар надають можливість учневі особистої самореалізації, сприяє загальному зацікавленню навчанням та зокрема, фізикою. Учні записують цікаві досліди з фізики та пропонують до перегляду у популярних сервісах You Tube, наприклад, цікавий, погляд на фізику у 10 хвилинному запису «Занимательные физические опыты «Физика на воздушных шариках». Цей матеріал є частиною проекту вчителя Галини Федорівни Туркіної (м. Москва), в якому представлено прості цікаві досліди з фізики, які демонструють учні 2-6 класів та супроводжують власними, досить повними коментарями. Перший перегляд цього ролику відбувся під час педагогічного марафону видавництва «1 сентября» та викликав схвальні відгуки вчителів фізики. Вважаємо, що всі матеріали цього методичного марафону повинні входити до відеохрестоматії вчителя фізики.

Доцільність використання засобів нових інформаційних технологій визначається мірою досягнення педагогічної і методичної ефективності порівняно з традиційними формами навчальної діяльності, а також їх доповнення або модернізація. Досвід (М.Н.Скаткін, Л.П.Персман) показує, що у використанні цифрових засобів в тій формі, що домінує сьогодні, на чільне місце виходить пізнавальна спрямованість на зміст навчального предмету. Виходячи з позиції діяльнісного підходу до процесу навчання, неабиякого значення набуває проблема можливості співробітництва з комп'ютером. Педагогічні спостереження показують, що «ситуація співробітництва» може формуватися поступово під час засвоєння учнем як нового предметного змісту, так і опанування засобом діяльності. Динаміка змін іде у напрямку від превалювання співробітництва з вчителем до співробітництва з засобом нових інформаційних технологій, тобто від репродуктивної діяльності до самоосвіти суб'єкта навчання. Це приводить до необхідності конструювання таких педагогічних програмних засобів, які формують установлення на творчу продуктивну діяльність, активну позицію особистості учня в навчальній діяльності. Разом з тим, дослідники (А.М/Гуржій) вказують на таку діяльність вчителя під час демонстрації відеофрагменту: коментарі у вигляді «зверніть увагу», «це важливо» тощо. Суттєвим недоліком є і те, що діяльність учня обмежується переглядом та підготовкою до відповіді на попередньо сфор-

мульовані вчителем запитання. Ми вважаємо, що аудіо-візуальні засоби сприяють встановленню прямого зв'язку «вчитель-учень» та майже не впливають на встановлення зворотного – «учень-вчитель». Саме виконанню завдань встановлення інтенсивного та своєчасного зворотного зв'язку сприяють спеціальні комп'ютерні програми. Нами розроблено та апробовано комп'ютерну програму «Мультискрипт» для опрацювання відеоматеріалів великого обсягу. Цей засіб подання інформації значно спрощує навігацію у великих за обсягом відеоматеріалах, дозволяє оперативно та з високою точністю обрати потрібний користувачеві фрагмент відеозапису. Обрання фрагменту для перегляду можна здійснити трьома способами: за допомогою курсору, який розташовано під програвачем відеофайлів, натиснувши область екрану з розташованим фрагментом тексту в блоці Стенограма, активувавши заголовок у блоці Зміст. Дії усіх блоків синхронізовано, якщо відбувається перегляд обраного користувачем фрагменту запису, у двох інших блоках відображаються відповідні фрагменти стенограми та заголовок тематичного блоку. Редактор програмного засобу надає можливість вчителю перетворити відеофрагмент в дидактичний засіб навчання фізики, а саме доповнити титрами (які розташовані безпосередньо на кадри та звертають увагу учнів на ключові моменти), планом перегляду та текстовим коментарем. Простота виконання цих операцій редагування відеозапису надасть вчителю можливість поступово залучати учнів до продуктивного перегляду фрагментів навчального відео, а саме: складання плану переглянутого фрагменту, додавання власного текстового коментаря тощо. Таким чином, програмний засіб «Мультискрипт», як інструмент роботи з відеохрестоматією, сприяє активізації процесу навчання фізики.

Важливо визначитись з принципами систематизації матеріалу відеохрестоматії. Пропонуємо для більш ра-

ціональної організації роботи в основу тематики розділів хрестоматії покласти державну програму з фізики, а також відобразити тематику факультативних, профільних та елективних курсів, елементи політехнізму, історії фізики, основи виховання, демонстраційного та лабораторного експерименту, методики викладання тощо. Візрцем може слугувати каталог довідково-бібліографічного апарату бібліотек. Після складання рубрик відеохрестоматії потрібно вказати найменування матеріалу, джерело надходження, місце зберігання, технічні характеристики тощо. Важливою є коротка анотація матеріалу, в якій вчитель коротко описує його зміст, указує можливу аудиторію, можливість використання під час занять та у позаурочний час, для організації самостійної роботи тощо. Для зручності користування та систематизації доцільно каталог створювати за допомогою комп'ютерних засобів. Матеріали відеохрестоматії на розсуд вчителя можливо зробити загальнодоступними, розмістивши на сервері навчального закладу, або за вказівками вчителя надавати можливість учням користуватися окремими матеріалами згідно навчального плану.

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження можна стверджувати, що цифрова відеохрестоматія є сучасним дидактичним засобом для підвищення ефективності викладання фізики в загальноосвітній школі. Створення структури хрестоматії, підбір та аналіз матеріалів з різноманітних джерел, залучення до самостійного створення навчального відео учнів сприятиме реалізації творчих здібностей сучасного викладача фізики.

Перспективою подальших досліджень є розробка методичних рекомендацій для вчителя з використання програмного засобу «Мультискрипт» в організації продуктивної роботи учнів з відеоматеріалами та методичних рекомендацій щодо створення вчителем власних навчальних відеозаписів.

Література та джерела

1. Редько В.Б. Учебник физики и видеозапись / В.Б.Редько, Р.В.Борисович, В.В.Молодцова. – Одесса: «Оптиум», 2002 – 140 с.
2. Разумовский В.Г. Основы методики преподавания физики в средней школе [В.Г.Разумовский, А.И.Бугаев, Ю.И.Дик и др.] / Под ред. А.В.Перышкина – М.: Просвещение, 1984. – 398с

В статті наведено авторське тлумачення терміну відеохрестоматія, подано рекомендації щодо її структури, підбору та використання матеріалу з різноманітних джерел.

Ключові слова: відеохрестоматія, проектування змісту відеохрестоматії з фізики.

В статье приведен в авторском толковании термин видеохрестоматия, даны рекомендации по ее структуре, подбора и использования материала с различных источников.

Ключевые слова: видеохрестоматия, проектирование содержания видеохрестоматии по физике.

The author of the article has provided the definition of the term video-text-book, submitted recommendations on the structure, selection and use of materials on a variety of digital video sources.

Key words: video-text-book, content of a video-text-book on physics projecting.

УДК 37.03

ДИДАКТИЧНИЙ ХАРАКТЕР БІБЛІЙНИХ ОПОВІДАнь КОСТЯНТИНИ МАЛИЦЬКОЇ

Бойко А.,
м.Ужгород

У всі часи прогресивні педагоги (І. Бартошевський, Г. Ващенко, К. Ушинський та ін.) відстоювали переконання, що істинним і дієвим є лише виховання, побудоване на засадах християнської моралі. Лише воно може допомогти вирішити одвічні життєві питання й проблеми. Загальноприйнятою є думка, що в серці кожної людини живе потреба Бога, Божого слова, її не задовольнити й не заповнити нічим іншим. Людина все життя може щось шукати, до чого прагнути, однак, лише віднайшовши Бога в своїй душі, отримує умиротворення, спокій, душевну рівновагу.

Сучасна українська школа, відмовившись від атеїстичної ідеології, спрямовує свій погляд у майбутнє, приймає нове тлумачення педагогічних категорій. Так, Т. Тхоржевська головне завдання виховання вбачає у викоріненні зла в людині й спрямуванні її до добра: «Процес виховання є складний процес утвердження в дитині добра» [6, с. 14]. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу передбачає плекання загальнолюдських цінностей, носієм яких є релігія, зокрема християнська мораль. Адже, за твердженням О. Вишневського, «відродження духовності через повернення до Бога – це надійна дорога до оздоровлення нації та запорука становлення державності» [1].

Спадщина К. Малицької, особливо твори на релігійну тематику, ще мало досліджені. Тривалий час вони старанно замовчувалися. Безперечно, такий підхід не дозволяв розкрити всю красу й багатство рідного слова письменниці, тенденційно звукував її світосприйняття. Вивчення багатогранної спадщини письменниці дозволяє стверджувати, що її особливо цікавили твори на релігійну тематику. Цьому сприяло як навколишнє оточення, так і родинне виховання – батько майбутньої письменниці був священиком, зі священницького роду (Гетьманчуків) походила й мати Олена.

Зміст оповідань дозволяє виокремити дві їх групи: в першій письменниця безпосередньо бере сюжет з Нового завіту, в другій – художньо їх інтерпретує, використовуючи головні персонажі.

Оповідання з книги «Легенди про Христа» вирізняються щирістю, теплом, захопленням силою духу. «Сила духу на терезах Небесного судді має найвищу вагу», – стверджує К. Малицька, Бог живе в серці тих, хто чинить добро, відвертає зло, живе за Божими заповідями. Прості й зрозумілі для дітей сюжети зіграють теплом, невідомою щирістю, вірою в Божу справедливість. Біблійні істини набувають зрозумілої для дітей інтерпретації, акумулюючись у відшліфованих сюжетах. Відшукати Бога в своєму серці просто, стверджує письменниця. Не ображай менших і безпомічних, чини добро, будь милосердним, не припускайся гордині – і житимеш у згоді з собою й Богом.

В оповіданні «По пір'ячку, по пір'ячку – і перинка тепленька» йде мова про те, як зажурилася Божа Мати: зимові морози загрожували людським посівам: «Тоді Ангелік собі зажурився. Полетів по небі й скликнув усіх Ангелів на раду. Що їм робити, щоби Мати Божа не журилась. Ра-

дили, радили та й урадили. Кожен Ангелік вирвав одно пір'ячко зі свого крильця, поскуб його та й пустив на землю. І от земля вкрилася білими, легкими сніжинками. Під ними, як під периною, вигрівалися зернятка у полі, і вже не замерзли.

А Мати Божа радувалась, що буде доста хліба для людей, для птичок і для всіх тварин» [4, с. 23]. Письменниця стверджує, що Бог завжди приходиться людині на допомогу, навіть тоді, коли вона про це й не знає чи не очікує.

Образ Матері Божої, її доброта й дієва любов до людей стали лейтмотивом творчості як українських, так і зарубіжних письменників. Постать Богоматері є ключовою і в українському фольклорі. Вона – той ідеал, до якого закликає прагнути письменниця.

Детальніше зупинимось на зображенні нею значення молитви для дитячої душі, яка проходить своє становлення. К. Малицька вважає, що молитва потрібна всім людям, а дітям особливо, так як вони більше за інших потребують відчуття опіки, захищеності. Тому в її оповіданнях часто паралельно зустрічається опис материнської колискової й молитви – цих двох оберегів, що захищають раниму душу дитини від усього злого, від суєти світу, оберігають дитину від хибного шляху: «Над діточою колискою залунала пісня матері, і під її дотиками сон клався на віях. А там крізь сонце видно було матір, що вкладала до ліжечка своє заплакане мале. Ще раз піднесла його до вікна і показала йому високе небо. І знать її пояснення вдовольнило дрібноту, бо затихла і дозволила мовчки зложити собі рученята до молитви» [2, с. 54].

Кожне оповідання з книги К. Малицької «Легенди про Христа» є окремим завершеним твором. Та письменниця композиційно об'єднала всіх їх в одну цілісну розповідь.

Письменниця три оповідання присвячує народженню Сина Божого («Горда пава», «Коза Гаїза», «Гарфа Леїлі»), одне – хрещенню («Утеча до Єгипту») і два – мученицькій смерті Ісуса Христа («Трепета», «Бджола Мета»). Три останні оповідання розказують про земні справи Сина Божого.

Перші оповідання пронизані радісним очікуванням появи Спасителя. Весь світ завмирає в очікуванні дива, обіцяного спасіння. Ще немовлям Ісус вчиняє перше диво: у розбійницького сина Дизми, якого купали разом з Ісусом, чудесним чином зникають шолуді на тілі, шкіра стає чистою. Наприкінці земного життя Спаситель ще раз зустрінеється з Дизмою, втішить його щирими словами: «І щирий жаль за змарнованою молодістю обгорнув його душу, і сльози вилилися з очей. І тихо прошепотів він з вірою:

– Господи! Пом'яни мене, коли увійдеш в Царство Твоє.

І від Христа Ісусового понеслися повні любові слова: «Направду кажу тобі, ще сьогодні будеш зі мною в раю» [3, с. 26].

Так через щире покаяння прийняв Бог навіть душу розбійника. Бог – добрий і всепрощаючий, стверджує письменниця, йому, доброму Пастиреві, дорога кожна

овечка, що в силу обставин збилася з доброго шляху на манівці. Треба лише щиро покаятися, визнати свої гріхи, дозволити Богові увійти в твоє серце. Оповідання «Утеча до Єгипту» зворушує щирістю, вірою в торжество добра. З багатьох євангельських історій К.Малицька вибирає ті, котрі вселяють віру в торжество добра, зігрівають дитячу душу, вселяють надію. Композиційне поєднання народження Ісуса та його смерті спонукає до роздумів про сутність і призначення життя людини, нагадує, що народження й смерть переживає кожна людина. Не випадково свята Різдва й Воскресіння Христового є одними з найбільших християнських свят. Це глибокий символ народження й воскресіння в душі людській добрих починань.

Всі оповідання тісно пов'язані, кінець одного дає початок наступному. Ісус Христос виступає своєрідним мірилом, лакмусовим папірцем для людської душі, адже ставлення до нього – це й ставлення до ближнього свого, виконання однієї з Божих заповідей. І знову письменниця одухотворює природу, змальовуючи чекання Сина Божого. Зворушено веде вона мову про вола й осла, які мріють зігріти немовля теплим подихом, про добрих мишок, що замітають хвостиками долівку, про павучків – ті прядивом перепиняють шлях холодному вітру. Пташенята своїм дрібним пір'ячком вимощують Ісусикові постіль. Навіть коза Гаїза намагається якимось прислужитися Дитинчатку: вона витанцює дивовижні танці, потішаючи його. Для Сина Божого німа дівчинка Леїля, дочка царя Мельхіора, не пожаліла найкращої іграшки – золотострунної арфи, «а Ісусик ухопив її радісно в руки і доторкнувся струн. І поллилася музика, якої не чули ще в житті царі-мудреці, хоч мали на своїх дворах неабияких музик і співаків. А серце царя Мельхіора стрепенулося передчуттям якогось великого щастя» [3, с. 20-21].

Золотострунна арфа дівчинки не випадково дала назву цілій книзі біблійних оповідань. Вона служить глибоким символом. Для вічності, утверджує письменниця, матеріальні цінності є ніщо в порівнянні з цінностями духовними. Музика як один із видів мистецтва приносить радість Месії, за свій дарунок Леїля винагороджена устократ, і зовсім не матеріальними благами: дівчинка отримує вищий дар – мову. За доброзичливість, жертвність, смиренність і великодушність живі істоти отримують високі нагороди в царстві духу, а скнарність, гординя, корисливість веде лише до втрат. Так, коза Гаїза засинає блаженним сном; горда ж пава, яка пожаліла для Ісуса перо, назавжди втрачає голос. Маленька бджілка Мета, яка напувала Ісуса росою й медом, гине, вп'явшись у руку вартового вояка, який хотів проткнути списом груди Ісуса, і після Воскресіння Христового вона – на сніжно-білій ангельській одежі. Благодійність, безкорисливість, жертвність маленької золотистої Бджілки достойно оцінено й нагороджено [3, с. 33].

Виховний потенціал Різдвяних свят значно посилюють колядки, яких українці співають величезну кількість. Коляда – як незрима ниточка, що в'яже нас із Богом, у ній закодовано й зашифровано мудрість віків. Тому письменниця у Вифлеємській сюжеті вплітає уривки коляд, які пробуджують у дітей відчуття свята, умиряють, приносять згадки Різдвяних тихих вечорів, коли збирається вся сім'я, коли весь світ славить народження Сина Божого.

Для перших трьох оповідань характерним є вплетення образу Вифлеємської зорі: «І подалися три царі в дальшу дорогу, а косата зоря вгорі стелила ясний шлях перед ними. І весь час дожидали мудреці, що побачать здалеку мури пишного палацу майбутнього володаря світу, коли це зоря-провідниця стала перед бідним придорожним вертепом (оповідання «Гарфа Леїлі»)» [3, с. 19]; «А саме в той час появилася на небі чудна косата зоря, – і з неї виворжили ті мудрі царі, що в Юдеї народилося Дитя, яке стане Месією, Спасителем світу (оповідання «Гарфа Леїлі»)» [3, с. 17]; «І в цю мить засяяла над вертепом велика косата зоря, а світлячки засвітили свої ліхтарики; польові коники настроїли свої струменти, а павучки поспускали зі стелі вниз тоненькі срібні ниточки, що переливалися кольорами веселки (оповідання «Горда пава»)» [3, с. 10].

Неповторність, таємничість, чари різдвяної ночі надихали й надихають багатьох митців. Є щось хвилююче й неповторне у її тиші, урочистості. Вона сама по собі здатна могутньо вплинути на дитячу душу, вона здатна вчинити з дитиною те, чого не можна добитися ніякими виховними методами й методиками. К.Малицька майстерно випишує пейзаж, вводить улюблені нею діалоги, полілоги, виводить алегоричні образи зорі, дерев. Усвідомлюючи, що чистій і світлій дитячій душі надзвичайно важко розібратися в тонкощах і відтінках стосунків у дорослому світі, письменниця людей подає наче «за кадром». Домінуюче місце в її розповідях займає природа, що дозволяє чітко виписати добро й зло, виразно показати авторську позицію несприйняття зла й культивування добра. Для дітей письменниця проводить чітку межу між чорним і білим. Надзвичайно влучно випишує вона характери дерев: гордий кедр і могутній дуб, широколиста пальма і сумна маслина були свідками багатьох добрих земних справ Ісуса Христа. Дуб розповідає, як Назарей під його гіллям навчав народ, благословляв дітей, оздоровлював калік, хворих, біснуватих. Пальма бачила, як Ісус годував тисячі народу рибкою і хлібом, як воскресив єдину доньку Яїра і мертвого від чотирьох днів Лазаря. А маслина свідчить, що кривавий піт стікав на землю з чола Месії, коли він молився до Бога-Отця, взиваючи: «Коли можна, відверни від мене муки, що мене ждуть. Але не моя, а твоя воля хай буде (оповідання «Трепета»)» [3, с. 28]. Ніхто з дерев не погодився стати матеріалом для хреста, на якому розпинатимуть Спасителя, лише малодушна осика. Маємо яскравий приклад відкритого засудження письменницею боягузтва, слабодухості, безхарактерності.

Письменниця виводить найбільший виховний ідеал, до якого всі ми прагнемо – Ісуса Христа. Ціною власного життя Христос спасає людей, заради них терпить великі страждання, добровільно йде на муки. Його життя й мученицька смерть є найпереконливішим уроком мудрості, праведності, побожності, смиренності, терпеливості, милосердя, великодушності, жертвності. Образ Месії виступає в органічній єдності із Всесвітом. Все живе допомагає Спасителеві, підтримує Його, додає сили. Його Воскресіння – знаменна подія, в яку увірували люди, котра їх надихала, вселяла і вселяє сили в краще життя, у майбутню незалежну українську державу. Так письменниця прокладає місток між біблійними оповіданнями й прагненням волі, незалежності.

Твори її не обмежуються якимось одним, окремо взятим, виховним моментом. Так, мотив виховного ідеалу наскрізно проходить через її поетичну, прозову творчість, паралельно письменниця окреслює роль жінки-матері у плеканні ідеалу в дитини. Тобто можемо говорити про багатогранність виховних впливів творчості К.Малицької. Поєднання релігійного й національного мотивів, возвеличення ролі матері у вихованні громадянина-патріота було надзвичайно поширеним у досліджувану добу. «Христос Воскрес – Воскресне Україна!» – цей лейтмотив притаманний творчості багатьом сучасників К. Малицької. Для прикладу наведемо уривок з легенди С.Русової: «Христос воскрес! Він живий. Він не може вмерти!

Хто це? Вічно живий, всесильний?

Ідеал. Для Марії Магдалини воплотився в слово Великого Вчителя, для вбогої французької пастушки в дорогу їй Батьківщину, для Шарлотти Корде в Революції, а для Лесі Українки в вільній незалежній Україні. Служення йому сміле й безкомпромісове.

Марія Магдалина сміло й радісно проголосила світові новину. Відтоді на нас, жінках лежить обов'язок зміцнити в усіх поколіннях пошану до ідеалу та закликати до служення йому...» [5, с. 1].

Крізь світобачення малої Бджілки осмислюється ставлення до Учителя учнів, бо ж не всі підтримали Його у найважчу хвилину: «Ах, якби в мене такий дзьоб, як в отії пташини, – зітнула Мета, – умить повиривала б я усі тернові колючки. Ах, якби в мене зуби дикої звірини, умить розшматувала оцю жорстоку юрбу під хрестом. Та хто це та заплакана, прибита горем жінка? Чи не Мати Розп'ятого? А цей молодий юнак, мабуть, один із його вірних учнів... А де інші його ісповідники? Я ж бачила, що ходили за ним, слухали його науки і шукали ліків на недуги і смерть (оповідання «Бджола Мета»)» [3, с. 33].

Важливо, що в оповіданнях К.Малицької на біблійну тему лейтмотивом виступає перемога добра над злом, віра в торжество справедливості. Домінуючим є настрої добра, благородства, справедливості, милосердя, любові, прощення, подвигу в ім'я високих ідеалів.

М.Якубовська веде мову про полігенезу цих сакральних оповідань К.Малицької: «Першоджерелом їх була, звичайно, Біблія, її Новий завіт, чотириєвангеліє, мотиви «книжної» міфології. Але існував своєрідний кровообіг між книжною та усною народною словесністю. Книжні біблійні

мотиви йшли у великій мірі від фольклору, а потім ставали знову інтегральною частиною усної народної творчості, розщеплювались в апокрифи, модифікувались у народних звичаях і обрядах, християнізованих, але ще з слідами язичництва» [7].

В опрацюванні біблійних мотивів в оповіданнях К.Малицької є певне олітературнення українського фольклору – образів свого національного вертепу, «Маланки», звірного епосу й взагалі використання народної фантастики». Письменниця йшла у них від давньої релігійної традиції, плакала їхній особливий емоційний фон, вклала душу, досягаючи щирості й виразності.

Особливо близькими для малечі ці біблійні оповідання стали завдяки домисленим письменницею низкою образів, як-от Бджілка Мета, маленька Мишка, коза Гаїза, «сверчок-музикант». К.Малицька вдало поєднує біблійні мотиви з казковими, пісенними, сполучає мотиви притч, легенд, переказів, народних вірувань. За силою виховного й естетичного впливу ці оповідання стоять надзвичайно високо. Не випадково у 1963 році в Торонто за сприяння діяча української культури Богдана Гошовського у видавництві «Євшан-зілля» вперше виходить книга «Легенди про Христа» («Гарфа Леїлі») з оповіданнями К.Малицької. Ці оповідання служили й служитимуть плеканню в дитячій душі сумлінності, праведності, стриманості, смиренності, добродійності, толерантності, великодушності, неупередженості та інших якостей.

Філософсько-релігійознавча думка випрацювала свої оригінальні підходи до тлумачення біблійних текстів, персонажів. К.Малицьку як педагога глибше цікавить процес формування інтегральних якостей особистості, сутність взаємопереходу кількості життєвих трансакцій людини у якісну характеристику її якостей. тому вона відбирає найважливіші біблійні оповідання, акумулює багатий український фольклор і створює низку оповідань для дітей, силу впливу яких на становлення особистості, формування її морально-духовних цінностей, переконань важко переоцінити. Саме тому дидактично-біблійні оповідання К.Малицької вважаємо важливими як для тогочасних, так і для сучасних читачів, адже вони містять неперевершений потенціал для формування в дітей добра, справедливості, моральності, зачіпають найтонші струни дитячої душі, а, отже, непідвладні часу і є невичерпною скарбницею духовності, милосердя.

Література та джерела

1. Вишневецький О.І. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси / Омелян Іванович Вишневецький. – Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти, Львівське обласне педагогічне товариство ім.Г.Ващенка, 1996. – 238 с.
2. Лебедева В. Діточка книжка / Віра Лебедева // Промінь. – 1906. – Ч.5. – С.54
3. Малицька К.І. Гарфа Леїлі / Костянтина Іванівна Малицька. – Торонто, 1963.
4. Малицька К.І. По пір'ячку, по пір'ячку – і перинка тепленька // Костянтина Іванівна Малицька. В гурті краще. – Львів, 1938.
5. Русова С. Легенда / Софія Русова // Нова Хата. – 1938. – Ч. 8. – С. 1
6. Тхоржевська Т.В. Збагачення релігійної культури людини – нагальна потреба часу / Тетяна Віталіївна Тхоржевська // Формування релігійної культури дітей і молоді: проблеми і перспективи. Матеріали конференції. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 8-22.
7. Якубовська М.С. Життєвий і творчий шлях Костянтини Малицької / Марія Степанівна Якубовська. – Львів: Основа, 1995. – 123 с.

Автор статті розкриває дидактичний характер біблійних оповідань Костянтини Малицької. На основі аналізу її прозових творів на релігійну тематику простежено приклади доброти, дієвої любові до людей, їхній вплив на формування в читачів морально-духовних цінностей.

Ключові слова: прозові твори на релігійну тематику, приклади доброти, дієвої любові до людей.

Автор статьи раскрывает дидактический характер библейных рассказов Костянтины Малицкой. На основе анализа ее творений в прозе на религиозную тематику рассмотрено примеры доброты, любви к людям, их влияние на формирование у читателей морально–духовных ценностей.

Ключевые слова: библейные рассказы на религиозную тематику, примеры доброты, любви к людям.

The author of the article has revealed the didactic nature of biblical stories by Malytska Constantina. On the basis of her prose works on religious themes examples of kindness, love for people have been traced, as well as their impact on the reader in moral and spiritual values.

Key words: biblical stories, examples of kindness, love for people.

УДК 371.134:57

ВИКОРИСТАННЯ ПОРТФОЛІО У МАГІСТЕРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

**Гал Ш., м.Егер, Угорщина
Керестень О., м.Ужгород**

Постановка проблеми. Поняття портфоліо латинського походження, і складається з дієслова *portare*, тобто носити та іменника *folium*, тобто лист, аркуш. Відповідно до свого італійського походження слово портфоліо означає досьє документів, професійне досьє (Калмикова, 2002). Більшість із нас вже зустрічалися з ним у діловому світі та світі мистецтв.

У діловому світі під портфоліо розуміють можливості капіталовкладень, пакети цінних паперів. В часи ренесансу в Італії митці та архітектори збирали і зберігали свої праці, плани у портфоліо, на основі якого могли подавати заявки до академії чи отримувати замовлення на виконання робіт. У наші дні з портфоліо можна вступати до мистецьких навчальних закладів або отримувати роботу, замовлення на виконання мистецьких робіт. У модельному бізнесі моделі також можуть отримувати роботу з допомогою фото- або відеопортфоліо.

В освіті портфоліо називають колекцію робіт студента [6]. Навчальне портфоліо більше ніж досьє, або зібрані в ньому аркуші. Подібно до папок митців, портфоліо теж папка, в яку цілеспрямовано потрапляють вибрані роботи, що документують досягнення індивіда. Окрім цього, портфоліо засвідчує прогрес у навчанні, відображає навчальний процес, пов'язаний з практичною підготовкою та відгуками на неї. Виходячи з цього виникає потреба додати до кожного навчального продукту відгуки та зауваження, власні спостереження та оцінки, відгуки та оцінки інших. Ознайомлення студентів педагогічних спеціальностей з методом портфоліо створює для них можливість використовувати його у роботі з учнями під час виробничої практики у школі [9].

Проблеми використання портфоліо для практичної підготовки фахівців у різних галузях вивчали J. A. Arter (1995), J. Barton (1993), M. Bährens (2001), G. Bräuer (2000), T. Häcker (2004), B. Hussmann (2003), M. Meissner (2004), J. Carroll (2003), A. Collins (1993). Але про використання портфоліо у підготовці студентів-біологів до майбутньої професійної діяльності в цих та інших роботах не згадується. Цим і обумовлена актуальність проблеми нашого дослідження.

Актуальність досліджуваної проблеми сприяла визначенню мети роботи. Мета статті полягає у розкритті сут-

ності використання портфоліо як педагогічної технології підготовки майбутніх учителів біології до здійснення ними професійних функцій.

Виклад основного матеріалу. Найширше портфоліо можна визначити як збірку робіт студента. Однак це визначення не відповідає на такі важливі питання як: з яких робіт студента виготовлено це портфоліо, за скільки часу, хто (викладач, студент, обидва, хтось інший) і на основі яких критеріїв робив підбір робіт, чи відбулася їх оцінка, і якщо так, то на основі яких критеріїв.

У спеціальній літературі дається наступне визначення: «Портфоліо – збірка найкращих робіт (студента)» (Блюм та Бейкер, 1995; Керролл та ін., 1996). «Портфоліо представляє просування студента у навчанні, його розвиток, досягнений за певний період.» (Бейкер, 1993; Вейд та Ярброу, 1996). «Портфоліо це цілеспрямована систематична збірка робіт студента з однієї або кількох дисциплін» (Де Фіна, 1992).

На думку Яборнега та Хаккера (2001) портфоліо це цілеспрямована та систематизована збірка результатів робіт і навчальних результатів, яка представляє індивідуальні зусилля, просування у навчанні та досягнення учня [7]. «Портфоліо представляє досягнутий (студентом) за певний період розвиток, прогрес» (І.Брюннер, Т.Хеккер, Ф.Уінтер, 2006).

«Портфоліо це цілеспрямована збірка складена з робіт студента, яка представляє зусилля, прогрес та результати її укладача в одній чи кількох галузях. Студент повинен приймати участь у складанні її змісту; збірка має містити систему поглядів, за якою здійснювався підбір документів, критерії оцінювання та самооцінку студента» (Northwest Evaluation Association, 1990; Баррет, 2002). Хеккер Т. вважає, що «шкільне порфоліо не має єдиного визначення» (Хеккер Т., 2003).

Наведені приклади визначають портфоліо як збірку документів, яка покликана представити роботи учня, або як збірку, що представляє прогрес студента за певний період, або ж припускають обидва трактування. Портфоліо має на меті не що інше, як змінити культуру навчання.

З кінця 80-их років у Канаді, Сполучених Штатах, трохи пізніше у деяких країнах Європи (Швейцарії, Австрії,

Англії) і останнім часом у Німеччині портфоліо застосовують у різних галузях педагогіки, особливо при вивченні мов [1]. Спочатку портфоліо було альтернативною формою оцінювання і мало замінити тестове оцінювання за балами [8]. Йшлося про підвищення достовірності оцінювання (portfolioassessment, представлення індивідуальних знань), і в результаті, приведення до такого навчання, в якому велику роль отримує індивідуальна відповідальність учасників навчального процесу та здатність до самостійного управління навчанням. У порівнянні з іншими методами портфоліо відрізняється від робочого щоденника тільки ступенем публічності.

Учень веде робочий щоденник сам для себе з індивідуальними рефлексіями, і він не є публічним, а портфоліо публічне: «Портфоліо – це дзеркало моєї роботи» [4, с.25].

У Німеччині, Швейцарії та Австрії портфоліо використовується і в підготовці вчителів з метою створити зв'язок між знаннями та діяльними компетенціями, між теорією та практикою [3].

Портфоліо можна виготовляти з двома метою: 1) оцінювання; 2) допомоги у навчанні. У першому випадку йдеться про оцінювальне портфоліо.

З допомогою зібраних у портфоліо документів викладач може точніше, повніше, з урахуванням якісних показників оцінити досягнення студента, а роботодавець може точніше оцінити компетенції потенційного працівника. Якщо критерії оцінювання з'ясовані і наперед задані, оцінювальне портфоліо може розвивати самооцінку та вміння приймати рішення, адже усвідомлюючи критерії оцінювання він може визначити, які роботи класти до портфоліо у надії на успіх.

Якщо метою є допомога у навчанні, то студент виготовляє портфоліо, в якому документує процес викладання-навчання. Викладач регулярно дає відгук на портфоліо, а регулярний зворотній зв'язок, формалізоване оцінювання сприяє співпраці викладача та студента, діалогу про процес викладання-навчання. З цього діалогу багато чому може навчитися і студент, і викладач. З часом вміння само-рефлексії – а отже портфоліо, сприяє розвитку метакогнітивних здібностей, перетворенню на самостійного студента, підвищенню відповідальності за навчальний процес. Таким чином відбувається взаємодоповнення процесів навчання, оцінювання та самооцінки [2].

Серед різноманітності типів портфоліо дослідники виділяють наступні:

- портфоліо-презентацію, портфоліо досягнень, екзаменаційне портфоліо та тендерне портфоліо [1];
- дослідницьке портфоліо, портфоліо досягнень, діагностичне портфоліо, рефлексивне портфоліо, підсумкове портфоліо, портфоліо абітурієнта [6];
- електронне портфоліо (е-портфоліо) [5].

Процес виготовлення портфоліо охоплює наступні етапи:

- ознайомчий (ознайомлення студентів з виготовленням портфоліо);
- змістовий (визначення змісту портфоліо);
- процесуальний (виготовлення портфоліо, збирання та сортування матеріалу);
- рефлексивний (спільне обговорення з студентом (рефлексія));

- корекційний (найважливіша інформація, зауваження, доповнення та виправлення);
- оціночний (оцінка результатів навчання за допомогою матеріалів портфоліо).

Використання портфоліо у підготовці майбутніх вчителів біології в Угорщині пов'язане із процесами реорганізації в сфері освіти. У 2006-му році в результаті Болонського процесу в Угорщині сформувалася нова система організації та підготовки у вищій школі, яка суттєво зачепила і підготовку педагогів. Нові виклики вимагають інших методів здобуття знань, підготовки та оцінки у вищій освіті. Одним із ефективних шляхів підготовки магістрів педагогічної освіти може стати портфоліо. Вимоги до магістерської педагогічної підготовки регулюються наказом Міністра освіти № 15/2006 (IV.3.) від 3 квітня 2006 р. Згідно 9-го пункту наказу: «Метою виробничої практики є: здобуття практичних знань, пов'язаних з професійною підготовкою (наприклад: підготовка до уроку, планування уроку, проведення уроку, вчительські амплуа, педагогічні вимірювання, експерименти); ознайомлення з місцем роботи вчителя (наприклад: шкільне життя, шкільне планування, комунікація з батьками), здобуття студентами – в інтересах підвищення ефективності подальшої роботи – навичок викладання та навчання, а також оцінки, розвитку і дослідження виховного процесу».

Новий тип підготовки магістрів педагогічної освіти орієнтований на практичну підготовку. Іншими словами, йдеться про посилення уваги до реалізації принципу професійної спрямованості, згідно якого практична підготовка магістрів педагогічної освіти ґрунтується на поєднанні теоретичних і практичних знань. Студент повинен бути підготовленим застосовувати засвоєні знання психолого-педагогічної та професійно-практичної підготовки у роботі з конкретною віковою групою, а також має бути здатним вивчати учнів на основі професійно-практичної підготовки, використовувати ефективні педагогічні методи на уроках та у позакласній роботі.

Майбутній вчитель повинен підтвердити відповідними документами та доданими до них рефлексіями свою здатність виконувати вимоги стандартів, тобто здатність поєднувати свої теоретичні знання з практикою. Підготовлене портфоліо може замінити або доповнити кваліфікаційний іспит, дипломну або кваліфікаційну роботу.

Зміст портфоліо майбутнього вчителя біології складають документи, які, можуть бути письмовими (плани-конспекти уроків, протоколи відвідування уроків і т.п.), відеозаписи, світлинки, малюнки, наочні матеріали, колекції комах та рослин і т.п., які майбутній вчитель самостійно виготовив під час навчальної практики. Студент має мати можливість розмістити у портфоліо окрім обов'язкових документів інші виготовлені та використані ним на уроках матеріали. Обов'язком майбутнього вчителя є документувати шлях свого розвитку, засвідчуючи власними зауваженнями, рефлексіями, що документи, які стали наріжними каменями його розвитку, і дійсно ведуть до поставлених цілей.

Портфоліо має містити наступні елементи: протоколи відвідування уроків керівником практики та іншими студентами, нотатки висновків проаналізованих уроків, власний досвід, плани-конспекти уроків (з навчальної дисципліни та класовода). Повчальні висновки проведених уроків, виго-

товлені власноруч листи робочих та контрольних завдань, загадки, відеозаписи перших та закінчених уроку, ксерокопії, світлини, відеозаписи виконаних на уроках учнівських завдань: конспекти, ескізи, учнівські експерименти, виступи, презентації, малюнки, моделі. Наочні матеріали (слайди, діапроекторів, повертоїнт-матеріалів, записи вчительських демонстраційних експериментів, аплікації, моделі, таблиці, світлини, малюнки, діаграми тощо). Оцінки та поради керівника практики, викладачів методики навчання дисципліни та голови комісії, перед якою проводився закінчений урок.

Окрім того, портфоліо містить матеріали, що відображають зміст позаурочної виховної та навчальної активності, наприклад: гурткова робота, підготовка до випускного іспиту, наради трудового колективу, самостійно підготовлені контрольні роботи, їх аналіз, стінні газети, стенди, діяльність, пов'язана з екскурсіями учнів, інтерв'ю з вчителями, учнями, батьками, вимірювання, пов'язані з написанням кваліфікаційної роботи проведені у базовій школі, спостереження, участь у шкільних програмах вільного часу, клубне дозвілля класу, участь у літньому таборі, співпраця у проектах.

Портфоліо містить, також, матеріали, що відображають форми вчительської діяльності безпосередньо не пов'язані з базовою школою.

Документація практичних занять з методики навчання дисципліни охоплює: плани мікроуроків, виступи на заняттях, матеріали рефератів, наочні посібники (власного виробництва), методичні розробки, резюме та оцінки фахових статей, комп'ютерні документи (результати пошуку в Інтернеті), докази ефективності інформаційних комунікаційних технологій, документи підтверджують факт кооперативної праці під час заняття (план, узагальнення), плани проектів, критерії оцінювання, досвід оцінювання, критичні зауваження однокурсників.

Портфоліо містить, також, матеріали, що відображають інші форми діяльності, зокрема: документи, що засвідчують участь у підвищенні кваліфікації вчителів, презентації підручників, участь у з'їздах і виставках, пов'язаних з вихованням і навчанням; діяльності, пов'язаної з навчанням, тендерами; участь у педагогічній або методичній студентській науково-дослідній роботі. Зоопедагогічний практикум у зоопарках, звіринцях; педагогічна та дослідницька діяльність на базі національних парків (центри відвідування, інформаційна служба, туристичні екскурсії, навчальні стежки, лісова школа тощо). Документація, що підтверджує навчання за кордоном, здобутий там педагогічний досвід (відвідування шкіл, уроків, конференцій), кількатижневу практику в школі. Зв'язок з іншими організаціями, устано-

вами, участь у професійних організаціях, комісіях, плани самоосвіти, передплата фахових періодичних видань, опис добровільної суспільно-корисної праці, результати тестів самооцінки, нотатки про учнів.

Оцінювання портфоліо має відбуватися щоразу при закінченні певного етапу навчання і обов'язково на випускному кваліфікаційному іспиті.

Висновки. Портфоліо сприяє кращій самооцінці, самоповазі студентів, що надає їм необхідної самовпевненості у подальшій роботі. З допомогою матеріалів, зібраних у портфоліо, стає видимим їх розвиток. Матеріали, зібрані у портфоліо, дозволяють виявити сильні та слабкі сторони їх автора. Портфоліо підвищує самостійність студента, який у багатьох випадках повинен одноосібно приймати рішення при виборі та систематизації матеріалу, плануванні виготовлення портфоліо, в результаті чого воно відкриває перед ним індивідуальний шлях навчання.

За допомогою правильних викладацьких вказівок, корекційних заходів може відбутися підвищення усвідомленості навчальної діяльності. Ставиться більший наголос на процес навчання, а не на знання навчального матеріалу. Використання методу портфоліо не виключає можливості використання традиційних методів контролю та оцінювання, а розширює їх. Воно підвищує почуття критики і самокритики, дає можливість займати індивідуальну позицію, мати аргументи для захисту власних принципів.

Ознайомлення з портфоліо інших студентів може стати джерелом нових ідей, забезпечуючи можливість індивідуального розвитку. Ознайомлення студентів педагогічних спеціальностей з методом портфоліо створює для них можливість використовувати його у роботі з учнями під час виробничої практики у школі. Портфоліо може стати пам'яткою шкільних, студентських років, серією матеріалів, що документує їх. Воно містить документацію, доречну при працевлаштуванні, і може стати засобом навчання упродовж усього життя. Слід обов'язково використовувати переваги електронного портфоліо (е-портфоліо), оскільки цифрові документи не потребують багато місця, їх легше впорядковувати, переглядати, виправляти і доповнювати.

Таким чином з допомогою портфоліо знання з інформатики можуть безпосередньо використовуватися в інших дисциплінарних та наукових галузях. Матеріали старих портфоліо можуть бути покладені в основу тем актуальних зараз. Так відкривається можливість для повторення матеріалу і розширення знань.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням педагогічних умов використання портфоліо у підготовці майбутніх педагогів.

Література та джерела

1. Arter J.A. Portfolios for Assessment and Instruction. – ERIC Digest, 1995.
2. Barton J., Collins A. Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. – 1993. – Nr.44/3. – P.200-210
3. Bährens M. Portfolios in der Lehrenenbildung // *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*. – 2001. – Nr.4. – S.8-16
4. Bräuer G. Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau, 2000.
5. Carroll J.A., Pothoff D., Huber T. Learning from Three years of Portfolios, 1996.
6. Falus I., Kimmel M. A portfólió (Gondolat Kiadó Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet. – Budapest, 2003.
7. Häcker T. Portfolio-Schule. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://portfolio-schule.de>> – Загл. з екрану. – Мова нім.
8. Hussmann B. Bewertung und Selbstbewertung durch Portfolio // *Schönberger Hefte*. – 2003. – Nr. 4/04
9. Meissner M. Schulverwaltung, Hessen / Rheinland-Pfalz / Saarland. – 2004. – Nr.11.

У статті обґрунтовано сутність портфоліо як ефективної педагогічної технології підготовки майбутніх учителів біології. Розкрито складові елементи портфоліо, процес їх виготовлення, а також цілі та методика їх використання майбутніми вчителями у школі.

Ключові слова: майбутній вчитель-біолог, портфоліо, педагогічна технологія.

В статье обоснованы сущность портфолио как эффективной педагогической технологии подготовки будущих учителей биологии. Раскрыты составляющие элементы портфолио, процесс их изготовления, а также цели и методика их использования будущими учителями в школе.

Ключевые слова: будущий учитель-биолог, портфолио, педагогическая технология.

The author of the article has considered the essence of portfolio as an effective pedagogical technique for training of biology teachers. Portfolio main components, its preparing process and objectives and methods of use by the future teachers at the school have been disclosed.

Key words: future biology teacher, portfolio, educational technology.

УДК 348.147

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ

Гала М.,
м.Мукачево

Сьогодення вищої освіти характеризується реалізацією вимог Болонського процесу. Вищими навчальними закладами України здійснено перехід до ступеневої освіти, впроваджено кредитно-модульну систему навчання. Серед поставлених цілей є такі, результативність яких неможливо визначити на певному етапі, оскільки їх ефективність можлива тільки після вдосконалення процесу викладання. Наше зацікавлення становить процес викладання іноземної мови. У центрі уваги досконале володіння іноземними мовами студентами ВНЗ, як передумова мобільності та збільшенню шансів на працевлаштування, ефективному міжнародному спілкуванню й доступу до інформації.

Знання іноземної мови як засобу соціального спілкування є невід'ємною частиною освітнього розвитку. Процеси євро-інтеграції вимагають високого рівня іноземної мовленнєвої компетенції. Випускник вищого навчального закладу повинен мати високий рівень іноземної мовленнєвої компетенції. Потреба у практичних навичках іноземної мови передбачена Програмою Міністерства науки і освіти України для випускників університетів. Це означає, що в період навчання студенти повинні оволодіти цілим комплексом мовленнєвих навичок і вмінь як основи комунікативного рівня. Сукупність мовленнєвих і комунікативних навичок необхідно розвивати у всіх видах діяльності: аудіюванні, мовленні, читанні, письмі, а також перекладі фахових текстів [4].

Питання модернізації педагогічної освіти в рамках Болонського процесу досліджують В.Андрущенко, І.Бабин, В.Грубіно, С.Довгий, В.Кремень, В.Литвин та ін. У своїх публікаціях автори розкривають завдання та критерії освіти, аналізують переваги й недоліки реформування системи освіти, оцінюють перспективи розвитку [1].

Метою даної статті є аналіз навчання іноземної мови через призму професійно-особистісного розвитку студентів та виділення головних засобів та методів реалізації комунікативного, самостійно-індивідуального та технологічного

підходів у процесі викладання іноземної мови.

Методика викладання іноземних мов потребує урізноманітнення та оновлення, а саме: залучення різних методів з метою розвитку мовленнєвих комунікативних навичок студентів. На сьогодні домінують три підходи щодо вдосконалення викладання іноземних мов: комунікативний, самостійно-індивідуальний та технологічний. Постійно зростаюча потреба у фахівцях, які вільно володіють іноземною мовою на професійному рівні, зумовлює процес вдосконалення викладання іноземної мови.

Головною метою навчання іноземної мови є оволодіння мовою не лише як інформативним засобом, а й користування мовою як засобом спілкування в професійно – орієнтованих комунікативних ситуаціях майбутньої професійної діяльності. Відтак увагу зосереджують на комунікативному підході. Мовленнєва спрямованість та ситуативність формують визначення комунікативного підходу і водночас є його принципами.

Реалізації комунікативного підходу сприяє атмосфера колективного спілкування, співпраця студентів, координування викладача, взаємодія викладача зі студентами. Все це характеризує спеціальну форму організації пізнавальної діяльності – інтерактивне навчання, метою якого є створення комфортних умов навчання. Така форма навчання передбачає перенесення акценту з навчаючої діяльності викладача на пізнавальну активність студента, що сприяє розвитку його активності, творчості, ініціативності, розвитку особистих здібностей, гнучкості. До найпопулярніших інтерактивних методів навчання іноземної мови можна віднести метод групової дискусії. Характер та атмосфера колективного обговорення проблеми створюють сприятливі умови для розвитку навичок і умінь стисло, чітко та лаконічно висловлювати свої думки, уважно вислуховувати думки інших і аргументовано відстоювати особисті погляди. Застосовуючи цей інтерактивний метод під час проведення практичних занять з іноземної мови, викладач

скеровує студентів на самостійне вирішення поставленої проблеми. Створення проблемних ситуацій та їх визначення сприяє розвитку креативності в пошуках спільного прийняття рішень. Так народжується дискусія – найактивніша форма мислення, переваги якої для вивчення іноземної мови беззаперечні (вміння висловити власну думку). Навчально-пізнавальна діяльність методом групової дискусії відбувається у таких етапах: створення груп, визначення та обговорення проблеми, слухання іншого погляду, знаходження компромісу з іншими, що розвиває вміння висловлюватися іноземною мовою. Щоб підвищити ефективність застосування цього методу у процесі викладання іноземної мови, пропонується розгляд актуальних проблем для майбутнього фахівця у певній сфері відповідно до напрямку ВНЗ, факультету і спеціальності. Таким чином інтерактивна форма навчання особливо вагомим для вивчення іноземної мови, адже перебуваючи у активній діяльності, студент постійно знаходиться у мовному середовищі.

Вивчення іноземної мови варто розглядати як процес адаптації до умов наявного соціального середовища, що відбувається під час організованої діяльності. Мовне середовище – інформативна складова соціального середовища перебування людини, в якому значуща інформація передається мовними засобами (відтворення за допомогою знаків мови). Важливим є залучення інтерактивних методів у процес вивчення іноземних мов, ефективність яких доведена в експериментальних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних педагогів (А.Балаєва, О.Пометун, Л.Пироженко).

Ефективність вивчення іноземних мов значною мірою залежить від викладача як організатора навчального процесу. Проте на цьому етапі у процесі приєднання до Болонського процесу вагоме місце посідає індивідуально-самостійна діяльність студента. Нині у багатьох країнах світу в основу вищої освіти покладено самостійну та індивідуальну роботу студентів. Дуже важливим аргументом проти різкого зміщення у бік самостійного навчання у галузі мовної підготовки є її комунікативний характер. Хоча звичайно деякі аспекти, наприклад, фонетичний, можуть базуватися на роботі студентів у фонетичних класах (лабораторіях) і передбачати виконання великої кількості самостійних, практичних, лабораторних завдань. Ще одним важливим аргументом збільшення долі самостійної та індивідуальної роботи є той факт, що самостійність розвиває у студента здатність глибше розмірковувати, шукати шляхи вирішення проблем. Діяти самостійно означає знаходити правильні акценти у великому розмаїтті точок зору, а все це є дуже важливим для життєдіяльності у сучасному складному суспільстві. Сьогодні у зв'язку з переходом на кредитно-модульну систему організації навчального процесу та рейтингову систему оцінювання знань та вмінь студентів слід переглянути форми організації самостійної роботи, розробити бюджет часу з кожної навчальної дисципліни, відведеного на її виконання. Сьогодні в педагогічних колективах та в пресі часто дискутується питання перенавантаження студента, саме цим викликана необхідність розробки бюджету часу на самостійну роботу з кожної навчальної дисципліни, аргументованою трудомісткістю виконання того чи іншого завдання. Упродовж останніх років вища

школа шукає шляхи удосконалення організації та змісту навчально-виховного процесу, беручи до уваги два дієві і значущі європейські документи: з одного боку – програму Ради Європи «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», з другого – положення Болонської конвенції про інтеграцію європейських систем освіти.

Самостійна навчальна діяльність є одним із компонентів внутрішньої оболонки системи підготовки студентів університетів. Самостійною навчальною діяльністю називають різноманітні види індивідуальної та пізнавальної діяльності, яка здійснюється на навчальних заняттях або поза ними за завданнями викладача, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі. Реалізація цих настанов вимагає від особистості, яка навчається, активної розумової праці, самостійного виконання різних видів пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань на основі педагогічного керівництва [2].

Мотивуючи студентів до індивідуальної роботи, викладач набуває роль радника, консультанта, помічника. Серед індивідуально-самостійних робіт розглянемо два типи та їхні етапи:

Проектна робота Індивідуальне читання

1. Вибір тематики. 1. Опрацювання літератури.
2. Опрацювання літератури. 2. Оформлення термінологічного словника.
3. Презентація/ усна доповідь. 3. Анотування тексту.
4. Оцінювання. 4. Оцінювання.

Перевагами таких робіт є введення нових лексичних одиниць в іноземну мовленнєву компетенцію студентів та використання фахової термінології у майбутній професійній діяльності. Особливе значення має звітність про виконання індивідуальної роботи. У першому випадку – презентація проектної роботи, за допомогою якої студент поступово долає мовний бар'єр і страх перед аудиторією, розвиваючи навички говоріння. У

другому випадку – анотування чи реферування тексту після опрацювання оригінальної іноземної літератури, що розвиває науковий стиль письма іноземною мовою. Оцінюючи індивідуальну роботу студента, викладач повинен пам'ятати, що виставляючи бали, він мотивує подальшу пізнавальну та науково-пошукову діяльність студента.

Актуальність використання інтернет-методик у навчальному процесі пов'язана не тільки із технологічним прогресом, а й з постійним прагненням почерпнути дедалі більший обсяг інформації. Залучення таких методів у процес навчання іноземних мов поєднує інформативний та культурологічний аспекти, оскільки один із принципів викладання іноземних мов – той, який акцентує на вивченні мови в культурному контексті. Інтернет є цінний для пошуку інформації різного спрямування (географічної, історичної, соціальної, культурної, економічної та політичної), що особливо важливо для вивчення іноземних мов.

Спілкування за допомогою електронної пошти в Інтернеті є корисним засобом для вивчення іноземної мови в аудиторії. Електронна пошта дає змогу студентам контактувати з первинними носіями мови, яку вивчають. Застосування інтернет-методик в аудиторній діяльності студентів на практичних заняттях з іноземної мови є джерелом їхньої

додаткової мотивації завдяки розширенню мовного середовища та пізнання культури іноземної країни, а також у соціальній, професійно-академічній та практичній спрямованості такої діяльності. Загалом організація практичного заняття з іноземної мови є класичною (поєднання різних видів діяльності: мовлення, аудіювання, читання, написання). Огляд наведених підходів засвідчує ефективність і практичність у застосуванні, адже створювати всі умови для ефективного оволодіння іноземними мовами – особли-

во важливе завдання для викладачів ВНЗ України у процесі приєднання до Болонського процесу.

На нашу думку, застосування вищенаведених методів сприяє вдосконаленню процесу викладання іноземної мови і робить процес професійної підготовки студентів особистісно-орієнтованим. У подальшому дослідження вимагають розробка методичного забезпечення курсів іншомовного навчання та засобів викладання тощо.

Література та джерела

1. Бородіна Г.І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземній мові у немовному вузі / Ганна Іванівна Бородіна // Іноземні мови. – 2005. – №2.
2. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті // Освіта. 2002. – № 347.
3. Ніконова Н.Т. Організація системи роботи з використанням активно-орієнтованого методу навчання / Н.Т.Ніконова // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі. – Донецьк, 2003.
4. Основні засади розвитку вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу (Документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За ред. В.Г.Кременя. – К., 2004.
5. Дубасенюк О.А. Професійно педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія [О.А.Дубасенюк, О.Є.Антинова, С.С.Вітвицька та ін.] / За ред. А.Й.Капської. – Житомир, 2006.
6. Соціальна педагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів / М-во освіти і науки України, НПУ ім.М.П.Драгоманова, Ін-т соц. роботи та управління / За ред. А.Й.Капської. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Київ: Центр учбової літератури, 2006. – 468 с.
7. Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі: 3б. наук. пр. / За ред. В.Т.Сулима, С.Н.Денисенко. – Ч.2. – Львів, 2007.

Автор розглядає процес викладання і вивчення іноземної мови у контексті професійно-особистісного підходу. Проаналізовано методи реалізації комунікативного, самостійно-індивідуального і технологічного підходів у викладанні іноземних мов.

Ключові слова: вивчення іноземної мови, професійно-особистісний підхід.

Автор рассматривает процесс преподавания и изучения иностранного языка в контексте профессионально-личностного подхода. Проанализированы методы реализации коммуникативного, самостоятельно-индивидуального и технологического подходов в преподавании иностранных языков.

Ключевые слова: изучение иностранного языка, профессионально-личностный подход.

The author of the article has examined the process of a language teaching and learning in the context of professional and personal approach. The methods of communication, self-individual and technological approaches in teaching of foreign languages have been analysed.

Keywords: language learning, professional and personality approach.

УДК 377.016

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Герлянд Т., Чеснокова Л.,
м.Київ

Введення профільного навчання є актуальним та важливим кроком у розвитку української системи освіти. Воно виступає засобом диференціації та індивідуалізації, що дозволяє за рахунок змін у структурі, змісті та організації освітнього процесу більш повно враховувати інтереси, схильності та здібності учнів, створюючи умови для навчання у відповідності з профільними інтересами та намірами стосовно продовження ними власної освіти. Воно спрямоване на реалізацію особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу, при цьому суттєво розширюються можливості побудови учнем індивідуальної освітньої траєкторії.

За сучасних умов у загальноосвітній школі сформувалася стійка думка про необхідність додаткової спеціалізованої підготовки старшокласників для проходження вступних іспитів та подальшої освіти у вищих навчальних закладах. Традиційна їхня непрофільна підготовка у загальноосвітній школі призвела до порушення наступності між нею та вищим навчальним закладом. Профільна старша школа має створити реальні умови для професійного самовизначення кожного учня, сприяти рівному доступу до якісної освіти всіх категорій учнів, забезпечити реалізацію особистісно-орієнтованого принципу організації навчального процесу, індивідуалізації та диференціації навчання [2].

Стратегія реформування сучасної освіти визначає перспективний розвиток старшої школи як профільної. Ці стратегічні завдання конкретизовані у законодавчих і нормативних документах: Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, Законі України «Про загальну середню освіту», Концепції реформування загальної середньої освіти (12-річна школа), Концепції профільного навчання у старшій школі (нова редакція 2009 року). Останньою передбачено введення в 10-11-х (12-х) класах загальноосвітніх шкіл різних профілів, зокрема: природничо-математичного, суспільно-гуманітарного, технологічного, художньо-естетичного, спортивного.

Профільне навчання передбачає створення певних умов для освіти старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення за рахунок внесення певних змін у цілі, зміст, структуру та організацію навчального процесу.

Основними завданнями профільного навчання є:

- забезпечення поглибленого вивчення окремих дисциплін, програми повної загальної освіти;
- створення умов для значної диференціації змісту освіти старшокласників;
- надання рівного доступу до повноцінної якісної освіти;
- розширення можливостей соціалізації учнів;
- забезпечення перспективних зв'язків між загальною середньою, професійною та вищою освітою відповідно до обраного профілю [5].

На думку багатьох вчених (О.Вороніної, П.Лернера, Н.Пряжнікова, Н.Родичева, С.Чистякової та ін.) сьогодні більшість випускників вузів працюють не за фахом, а випускники професійних училищ не можуть влаштуватися на роботу. Це свідчить про «нецільові» витрати на освіту, недостатню їхню економічну ефективність.

В сучасних соціально-економічних умовах підготовка школярів до трудової та професійної діяльності набуває досить нового значення. Поряд зі скороченням та реструктуризацією ринку праці ґрунтовно змінюються вимоги до рівня і змісту підготовки спеціалістів, основа якої закладається системою загальної освіти. Аналіз зайнятості населення показує, що при достатньо високому освітньому цензі молоді вірогідність реалізації отриманих знань на практиці досить невелика, і лише незначна кількість випускників середніх та вищих професійних навчальних закладів отримує можливість профільного працевлаштування.

Низька конкурентоспроможність молоді робить її найбільш незахищеною категорією на ринку праці. Частіше всього це обумовлено невідповідністю отриманої освіти професійним інтересам і ринковому попиту, недостатньою кваліфікацією, невідповідністю молодих спеціалістів до практичної діяльності [4].

Якість підготовки спеціалістів у середніх і вищих навчальних закладах визначається структурою, змістом попередньої загальної освіти, підготовленістю школярів до професійного навчання. Загальноосвітня практико-орієнтовна підготовка включає трудове та технологічне навчання, яке завершується спеціалізованою підготовкою старшокласників. Вітчизняний педагогічний досвід показує, що практична підготовка учнів в наш час здійснюється,

здебільшого, на базі шкільних навчальних майстерень. Це особливо актуально в умовах сільської школи. Обмежені можливості механізації та матеріально-технічного забезпечення навчально-виробничих процесів призводять до зміни напряму трудової підготовки школярів. Навчання в шкільних майстернях здебільшого орієнтоване на ремісничу сферу, особливо ручної праці, що призводить до стагнації, а згодом і деградації цілей та завдань технологічного навчання. Але у період економічної кризи неможливо відкрити класи технологічного профілю, найбільш затребуваного на ринку праці, тому що технічне забезпечення шкільних майстерень складає лише близько половини від належного рівня, який вимагається стандартом профільного технологічного навчання. Концентрація кадрових і матеріально-технічних ресурсів в одній установі, такий як ПТНЗ, дозволяє вирішити важливе галузеве завдання – підготувати людину, адаптовану до умов сучасного ринку праці та професій без повертання значних додаткових фінансових коштів.

Роль професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) при впровадженні профільного навчання технологічного напряму стане більш помітною з розширенням системи міжшкільної взаємодії. Сучасні професійно-навчальні потреби школярів висувають нові вимоги до змісту діяльності ПТНЗ по вирішенню завдань технологічного навчання, вдосконаленню його науково-методичного та організаційного забезпечення. Практика останнього періоду показує, що зі зміною соціально-економічних умов скоротились функції та можливості навчальних ділянок підприємств, покликаних здійснювати практичну підготовку та діагностику в процесі реального виробництва. Слід відзначити, що в умовах сучасного скорочення економічної бази системи освіти вкрай слабо використовуються можливості взаємодії і комплексного використання освітніх ресурсів установ загальної, додаткової та професійної освіти.

На сьогодні особливо актуальним є завдання створення системи профільного навчання у старших класах загальноосвітньої школи, орієнтованої на індивідуалізацію навчання й соціалізацію учнів, у тому числі з урахуванням реальних потреб ринку праці, відпрацьовування гнучкої системи профілів і кооперації старшої школи з установами освіти початкової, середньої та вищої професійної.

Отже, використання раніше накопиченого досвіду соціального партнерства з підприємствами регіону, досвіду створення елементів мережної взаємодії з середніми загальноосвітніми школами й подальший його розвиток доцільний у межах нової структурної одиниці – Ресурсного центру (РЦ) як підрозділу юридичної особи. Такий підхід дозволяє оптимізувати й реалізовувати різноманітні функціональні зв'язки між освітніми установами різних підсистем (старшої профільної школи та ПТНЗ), єдиної регіональної системи освіти, з одного боку, і ПТНЗ разом з підприємствами, з іншого.

Створення РЦ спрямоване на реалізацію наступних завдань:

- удосконалення змісту, створення й реалізація ефективних механізмів керування якістю початкової і середньої професійної освіти;
- забезпечення сталого розвитку обласної системи початкової і середньої професійної освіти, а також

рівного доступу громадян до одержання якісної освіти.

Основним напрямом діяльності РЦ є надання ресурсів ПТНЗ (матеріальної бази, кадрів та ін.) загальноосвітнім школам для організації профільного навчання школярів.

Навчання школярів технології будується на засадах засвоєння конкретних процесів перетворення і використання матеріалів, енергії, інформації, об'єктів природного й соціального середовища. Незалежно від напрямку навчання, змістом програми за технологічним профілем передбачається вивчення матеріалу по наступних наскрізних освітніх лініях: культура й естетика праці; одержання, обробка, зберігання, використання інформації; основи креслення, графіки, дизайну; творча, проектна діяльність; знайомство зі світом професій, вибір власних життєвих, професійних планів; вплив технологічних процесів на навколишнє середовище й здоров'я людини; перспективи і соціальні наслідки розвитку технології й техніки.

Навчання школярів технології будується на засадах освоєння конкретних процесів, виходячи з необхідності урахування освітніх потреб особистості школяра, його родини й суспільства, досягнень педагогічної науки, конкретного навчального матеріалу.

Інтегративний характер змісту навчання технології припускає побудову освітнього процесу на основі використання міжпредметних зв'язків. Ці зв'язки можуть виникати з різноманітними предметами, що викладаються, наприклад: з математикою (при проведенні розрахункових і графічних операцій); з хімією (при характеристиці властивостей матеріалів); з фізикою (при вивченні обладнання й принципів роботи машин і механізмів, сучасних технологій); з історією й мистецтвом (при виконанні проектів, пов'язаних з відтворенням технологій традиційних промислів).

Важливим питанням організації профільного навчання є визначення структури та напрямів профілізації, а також моделі його організації. Форми організації профільного навчання можуть бути різними. Наведемо приклад кількох варіантів моделей організації:

- модель внутрішньо-шкільної профілізації – окремо взята школа може бути багатопрофільною (організувати на базі старшого ступеня кілька профілів);

- модель мережної організації – реалізується за рахунок цілеспрямованого та організованого залучення освітніх ресурсів інших освітніх закладів. Вона може існувати у двох варіантах: перший - це об'єднання кількох шкіл навколо найсильнішої, яка, маючи достатній матеріальний і кадровий потенціал, виконує роль «ресурсного центру». Кожна зі шкіл такої групи в повному обсязі забезпечує базові загальноосвітні предмети і ту частину профільного навчання, котру здатна реалізувати в межах своїх можливостей. Решту профільної підготовки бере на себе «ресурсний центр». Така модель не є поширеною: більшість керівників намагаються створити умови для профільного навчання у своїх закладах освіти. Другий базується на кооперації з іншими освітніми закладами й освітніми ресурсами – закладами додаткової, вищої, середньої та професійної освіти. Базисний навчальний план профільного навчання будується на варіативних засадах. Він припускає різноманітні варіанти комбінацій навчальних курсів, які забезпечують гнучкість профільного навчання, включа-

ючи наступні курси: базові загальноосвітні, профільні загальноосвітні та елективні [3].

Базові загальноосвітні курси обов'язкові для всіх учнів та всіх профілів навчання. Вони забезпечують мінімальний рівень загальної освіти. Профільні загальноосвітні курси – це поглиблене вивчення окремих навчальних предметів у старшій школі і визначають спрямованість кожного конкретного профілю навчання. Наприклад, фізика, хімія, біологія – профільні навчальні курси у суспільнознавчому напрямі; література та мови – у філологічному; економіка – у соціально-економічному та ін.

Великі можливості для самовизначення старшокласників засобами профільного навчання мають саме елективні курси – обов'язкові навчальні курси за вибором.

Наприклад, при вивченні розділу «Організація виробництва» доцільно провести екскурсії школярів на виробництво з передовими технологіями й високим рівнем організації праці, а при вивченні розділу «Професійне самовизначення й кар'єра» – у Центри працевлаштування й профконсультаційної допомоги. При відсутності можливостей для проведення екскурсій необхідно активно використовувати технічні засоби навчання для показу сучасних досягнень техніки й технологій: відеозаписи, мультимедіа продукти, ресурси Інтернет.

Отже, професійне навчання старшокласників технологічного профілю припускає впровадження моделі мережної організації профільного навчання на засадах кооперації загальноосвітніх установ з установами додаткової, вищої, середньої й початкової професійної освіти при залученні додаткових освітніх ресурсів. У цьому випадку учням надається право вибору одержання профільного навчання не тільки там, де він вчиться, але й у кооперуванні із загальноосвітньою установою освітніх структур (установах професійної освіти). Таким чином, сутність освітньої мережі, як сукупності суб'єктів освітньої діяльності, полягає у наданні ними один одному власних освітніх ресурсів з метою підвищення результативності і якості освіти.

Середні загальноосвітні установи не в змозі забезпечити, належною мірою, матеріально-технічні умови реалізації програм технологічного профілю власними зусиллями. Моральне й фізичне зношування шкільного навчально-лабораторного устаткування, інструментів, видаткових матеріалів, відсутність бази для підготовки висококваліфікованих кадрів по освоєнню сучасних технологій, – усе це диктує необхідність використання ПТНЗ накопиченого потенціалу.

Але головним ресурсом, об'єктивно недоступним середнім загальноосвітнім школам, є саме людський ресурс: кваліфікації викладачів і майстрів виробничого навчання професійно-технічних училищ, накопичені моральні цінності, традиції, психологічний досвід виробничого навчання, етичні норми професійної, корпоративної діяльності.

У цілому аналіз поставленої проблеми участі загальноосвітніх шкіл і ПТНЗ у розв'язанні комплексу нагрітих соціальних проблем і, зокрема, профілізації середньої загальноосвітньої школи, дозволяє дійти висновку про доцільність створення на базі ПТНЗ ресурсного

центру середньої професійної освіти.

Тільки технологічний профіль надає можливість старшокласникам в умовах профільного навчання отримати початкову кваліфікацію з професії робочого (службовця), що значно розширює можливості соціалізації випускника школи, забезпечує наступність сходинок його професіонального навчання через реальну пробу власних можливостей у певній сфері виробництва (послуг), сприяє формуванню цілісної компетентності, конкурентоспроможності майбутнього професіонала.

Профільне навчання на базі ПТНЗ забезпечує старшокласникам широкі можливості для вибору профільних дисциплін та елективних курсів (курсів за вибором). Професійно-технічні навчальні заклади мають необхідні матеріально-технічні бази, науково-методичні розробки і кваліфіковані кадри, що є потенціалом для реалізації програм профільного навчання старшокласників технологічного профілю, практико-орієнтованих елективних курсів, організації допрофільної підготовки учнів, які можуть бути представлені для вирішення завдань допрофільної підготовки і профільного навчання ЗОШ.

Реалізація завдань профільного навчання технологічного профілю вимагає розв'язання питань матеріально-технічного й організаційного забезпечення навчального процесу. Можемо зробити висновок, що розвиток системи технологічної освіти й підготовки професійних кадрів може здійснюватися як у загальному процесі зміцнення освітньої бази навчальних закладів, так і шляхом створення навчально-педагогічних комплексів установ загальної, додаткової й професійної освіти, об'єднаних

цілями погодженого навчального процесу. Комплексне використання загальноосвітніми школами навчальної й матеріально-технічної бази ПТНЗ дозволяє активізувати процес розвитку системи освіти шляхом концентрації й інтенсифікації використання освітніх ресурсів, сприяє вирішенню регіональних проблем освіти в руслі сучасних завдань.

Отже, перехід до профільного навчання сприяє:

- забезпеченню поглибленого вивчення окремих предметів програми загальноосвітньої освіти;
- створенню умов для здійснення диференціації змісту навчання старшокласників з широкими та гнучкими можливостями побудови школярами індивідуальних освітніх програм;
- встановленню рівного доступу до повноцінної освіти різним категоріям учнів у відповідності з їхніми здібностями, індивідуальними схильностями та потребами;
- розширенню можливостей соціалізації учнів, забезпеченню наступності між загальноосвітнім та професійною освітою, можливість більш ефективно підготувати випускників шкіл до засвоєння програм вищої освіти.

Таким чином, профільне навчання спрямоване на реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті. Воно припускає створення системи спеціалізованої підготовки у старших класах загальноосвітньої школи, кооперацію з закладами початкової, середньої та вищої освіти. При цьому значно розширюються можливості вбудовувати майбутнім фахівцям власної освітньої траєкторії професійно-особистісного розвитку.

Література та джерела

1. Голуб Г.Б. Организация профильного обучения в форме индивидуальной образовательной траектории на старшей ступени общего образования: методические рекомендации / Г.Б.Голуб, Е.Б.Перельгина, И.С.Фишман / Под ред. Е.Я.Когана. – Самара: ООО «Офорт», 2007. – 93 с.
2. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі. Наказ № 854 від 11 вересня 2009 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Рогоза В.В. Комплектування профільної школи та професійне консультування учнів [Електронний ресурс] / В.В.Рогоза. – Режим доступу: <www.ipro.org.ua/index.php> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: Методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / Светлана Николаевна Чистякова. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 128 с.
5. Чистякова С.Н. Слагаемые выбора профиля обучения и траектории дальнейшего образования: Элективный ориентационный курс / С.Н.Чистякова, Н.Ф.Родичев, Е.О.Черкашин. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 80 с.

Статтю присвячено проблемі професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців засобами профільного навчання за сучасних умов.

Ключові слова: особистість, профільне навчання, професійний розвиток.

Статья посвящена проблеме профессионально-личностного развития будущих специалистов средствами профильного обучения в современных условиях.

Ключевые слова: личность, профильное обучение, профессиональное развитие.

The author of the article has considered the issue of problem professionally-personal development of future specialists by means of profile teaching in current conditions.

Key words: personality, profile teaching, professional development.

УДК 371.322.1 (043.3)

СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Гордієнко Т., Глобіна Є.,
м.Сімферополь

Постановка проблеми. У відповідності із завданнями державної національної програми «Освіта» існує необхідність розроблення і видання новітнього навчально-методичного комплексу, який би поєднував інформаційну, мотиваційну та контролюючу функції, вільно адаптувався з іншими засобами навчання, ґрунтувався на сучасних досягненнях психології, дидактики, методики, був ефективним засобом самоосвіти та самоконтролю для підготовки студентів до майбутньої діяльності за фахом, тому що успішність будь-якої діяльності багато в чому визначається її умовами. Із численних умов навчання (соціально-економічних, індивідуально-психологічних, просторово-часових, зовнішнього середовища тощо) виділяються ті, від яких в першу чергу залежить ефективність «передачі індивіду досвіду, виробленого соціальною практикою: знань, умінь, видів і способів діяльності для конкретно-історичних умов» [7, с.77] – умова інформаційного і методичного забезпечення навчання.

Аналіз досліджень. Розв'язання проблеми організації самостійної роботи студентів складне й багатогранне. Цю проблему досліджували Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, О.І.Кабанова-Меллер, О.М.Леонтьєв, Н.О.Менчинська, С.Л. Рубінштейн та ін. Вони розкрили визначальну роль самостійної роботи в розвитку мислення і здібностей тих, хто навчається, обґрунтували можливість і необхідність залучення їх до творчості у процесі навчання, з'ясували деякі напрями формування пізнавальної активності й самостійності.

У дослідженнях М.О.Данилова, І.Я.Лернера, М.І.Махмутова, І.Т.Огороднікова, О.Я.Савченко, М.М.Скаткіна та ін. переконливо доведено, що самостійна робота є засобом підвищення усвідомленості й дієвості матеріалу, що вивчається. У працях названих учених-дидактів представлені підходи до практичного розв'язання проблеми організації самостійної роботи.

На теоретичному й методологічному рівнях проблеми організації самостійної роботи студентів у процесі опанування знань розглядали Л.П.Аристова, В.К.Буряк, М.А.Данилов, Б.П.Єсіпов, В.А.Козаков, Б.І.Коротяєв, І.Я.Лернер, І.Т.Огородніков, П.І.Підкасистий, О.Я.Савченко, А.В.Усова та інші дослідники, які переконливо довели, що самостійна робота студентів дозволяє успішно розв'язувати такі завдання:

- формувати свідомість і зміцнювати знання;
- вдосконалювати вміння і навички, визначені програмою кожного предмета, відповідно до мети вищої школи;
- готувати студентів до активного впровадження здобутих знань;
- розвивати у студентів пізнавальні здібності (спостережливість, допитливість, логічне мислення, творчу активність у здобутті й застосуванні знань тощо);
- виробляти потребу ефективно підвищувати самоосвітній рівень.

Але проблема розробки інформаційно-методичного комплексу для самостійної роботи студентів цих та інших дослідженнях не розглядається. Цим і обумовлена актуальність розглядуваної нами проблеми.

Мета нашого дослідження полягає у обґрунтуванні змісту інформаційно-методичного комплексу для самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу. Інформаційний комплекс відповідає на запитання що вивчати, а методичний – як вивчати. У першому запитанні – концентрується досвід (уміння, знання, види, способи діяльності), а в другому – способи передачі (безпосередні вказівки – інструкції і опосередковані, через зміст дій). Інформаційно-методичне забезпечення – це одна з цілей системи навчання і до певної міри – підсумок, продукт діяльності викладача.

Під забезпеченням самостійної роботи студентів розумітимемо процес створення викладачем необхідних і достатніх умов навчання, що гарантують задоволення потреби студентів в інформаційних джерелах і рекомендаціях.

Інформаційні джерела і рекомендації – це сукупність документів, у яких зафіксовані в зручному і доступному для користувача вигляді які-небудь знання. Сукупність документів – джерел інформації – можна подати: текстовими матеріалами (книжками, брошурами, журналами та іншою друкованою продукцією); графічними (кресленнями, схемами, діаграмами); аудіовізуальними матеріалами (звукозаписами, кінофільмами, відеофільмами); програмними продуктами для комп'ютера.

Залежно від ступеня задоволення потреби суб'єкта, який навчається, в джерелах інформації і рекомендаціях можна говорити про рівень інформаційно-методичної забезпеченості (ІМЗ).

Аналіз методичного забезпечення навчального процесу дозволяє виділити три рівні ІМЗ (повну, часткову, вибірковою та задовільну), а також визначити три показники рівня інформаційно-методичного забезпечення: кількісний: кожний студент забезпечується матеріалами, які відповідають загальним вимогам до ІМЗ; тимчасовий: матеріали видаються студенту в перші два – три дні на початку навчальних занять у семестрі; мотиваційний: завдання-задачі для самостійної роботи студентів.

Повністю забезпеченим інформаційно-методичними матеріалами можна вважати такий навчальний процес, якщо всі студенти протягом перших двох – трьох днів від початку занять одержують всі інформаційні та методичні матеріали, у тому числі й завдання-задачі для самостійної роботи студентів.

Інформаційно-методичне забезпечення може вважатися частковим, якщо не всі студенти забезпечуються матеріалами протягом перших двох – трьох днів семестру, або завданнями-задачами для самостійної роботи студентів.

Задовільним забезпеченням називають таке, коли два або три його показники перебувають на нижньому рівні,

тобто, якщо не всі студенти забезпечені необхідними матеріалами та ще ці матеріали вчасно не видані і немає завдань-задач, над якими студент «бачить зміст» працювати.

В основу такого підходу до оцінювання забезпечення навчального процесу покладено уявлення про те, що підручник відіграє «провідну роль в системі засобів, що використовуються в навчально-виховній роботі» [1, с.53]. Саме в підручнику подається методично відпрацьована й оброблена інформація, що відповідає навчальній програмі.

Але підручник не може забезпечувати достатнього розкриття змісту всіх видів занять (лабораторних робіт, практичних занять, самостійної роботи). Тому до підручника додаються навчально-методичні посібники, збірники

задач і вправ, лабораторні практикуми та інші матеріали. Усі посібники, використовувані в навчальному процесі, називають «навчальною літературою».

Із співвідношення [1, с.125]:

$$K_0 = (K_1 + K_2 + \dots) + K_{\min} / N, \quad (1)$$

де K_0 – книгозабезпечення, K_1, K_2 – кількість примірників книг кожного видання; $K_{\min}$ – якнайменша кількість примірників видання з числа тих, що рекомендуються навчальними програмами, методичними вказівками; N – контингент студентів, який необхідно забезпечити цими виданнями.

Якщо передбачається використовувати літературу в комплекті, то книгозабезпечення може бути оцінено як

$$K_0 = K_{\min} / N. \quad (2)$$

Таблиця 1.
Забезпечення навчальною літературою

N/п	Навчальна література	K_0
1	Савельев И.В. Курс общей физики. В 3-х т.- М.: Наука, 1982. – 304 с.	$\approx 0,75$
2	Савельев И.В. Сборник вопросов и задач по общей физике. – М.: Наука, 1988. – 288 с.	$\approx 0,48$
3	Сивухин Д.В. Общий курс физики. – М.: Высш. шк., 1986. – 268 с.	$\approx 0,69$
4	Иродов И.В. Сборник задач по общей физике. – М.: Наука, 1989. – 278 с.	$\approx 0,6$
5	Беликов Б.С. Решение задач по физике. Общие методы: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Высш. шк., 1986. – 256 с.	$\approx 0,1$
6	Сборник задач по курсу общей физики// Под ред. М.С. Цедрика. – М.: Просвещение, 1989. – 271 с.	$\approx 0,38$
7.	Чертов А.Г., Воробьев А.А. Задачник по физике: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Высш. шк., 1988. - 527 с.	$\approx 0,46$
8.	Волькенштейн В.С. Сборник задач по курсу общей физики. – М.: Наука, 1979. – 352 с.	$\approx 0,58$

З наведеної таблиці видно, яким є книгозабезпечення вузівської бібліотеки. Необхідно, щоб кожний студент мав свій комплект навчально-методичної літератури. Стан забезпечення навчальною літературою ускладнюється ще й додатковими обставинами: обов'язковою потребою доповнювати підручники іншими посібниками (це збільшення найменувань у три – чотири рази), та періодично оновлювати зміст підручників новими знаннями; доцільністю випуску альтернативних підручників з відповідною методичною новизною, зокрема з урахуванням комп'ютерних технологій навчання, програмованого підходу до формування інтелектуальних навиків, активізації навчання на основі проблемного викладу, історизму, самостійності тощо.

Розглянемо психологічні аспекти сприйняття інформації.

Читання підручника – це психологічний процес сприйняття зробленого авторами опису. Необхідно враховувати співвідношення між явищами, спостереженнями їх та описом цих спостережень. Сприйняття книжки – це «активний процес, що залежить не тільки від автора, але і від сприймального суб'єкта. Кожне прочитання книжки – унікальний неповторний творчий акт, як унікальні та неповторювані особистості читачів» [9, с. 38].

Неповторні «особистості читачів» навчальної літератури – це педагоги і студенти, отже, ставлення до підручника будуть різні, як і різні погляди читачів. Такий стан речей – суб'єктивний, оскільки «кожний опис містить не тільки відомості

безпосередньо про подію, але побічно також інформацію про автора опису, рівень його культури, досвід, його сприйняття цього явища» [9, с. 41]. Крім того, «отримана людиною інформація накладається на ту, якою він уже володіє. Якщо адресат знає менше, ніж уявляв собі автор повідомлення, то інформація може залишитися незрозумілою» [9, с. 43].

Тому на сучасному етапі потрібен новий підхід до проблеми забезпечення навчального процесу необхідною інформаційною і методичною літературою у вигляді збірника інформаційно-методичних матеріалів на CD - дисках.

Збірник інформаційно-методичних матеріалів на компакт-дисках є доцільним перш за все своєю практичною значущістю; забезпеченістю кожного студента збірником інформаційно-методичних матеріалів; наявні системи планування і випуску таких матеріалів дозволяють оперативно розв'язувати питання кількісного показника забезпечення; комплектність такого збірника дає змогу повно й опосередковано керувати активною пізнавальною діяльністю студента.

Під збірником інформаційно-методичних матеріалів розумітимемо сукупність джерел інформації, рекомендацій і навчальної документації, яка забезпечує оптимальні умови для активної пізнавальної навчальної діяльності студента.

Для забезпечення самостійної роботи студентів з курсу загальної фізики створено п'ять компакт-дисків «Механіка», «Молекулярна фізика», «Електрика», «Оптика» та «Атом-

на і ядерна фізика». Для роботи з такою програмою потрібен Acrobat Reader не нижче четвертої версії [3, с.108].

У зміст диска входять: підручники (скан-копії); конспекти лекцій; структурно – дидактичні схеми; короткий перелік основних законів і формул, які дозволяють студенту мати

уявлення про обсяг теоретичного матеріалу; методичні вказівки до розв'язання задач, де викладено загальні методи і способи їх розв'язання; приклади розв'язання задач з поясненнями, завдання для самостійної роботи студентів, тести, енциклопедію, довідковий матеріал (рис. 1-5).

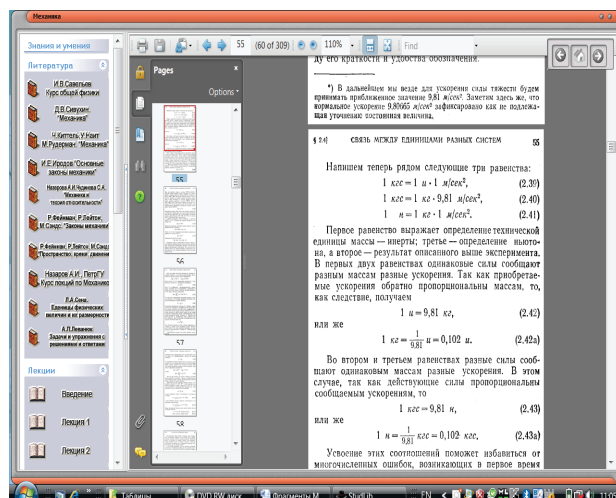
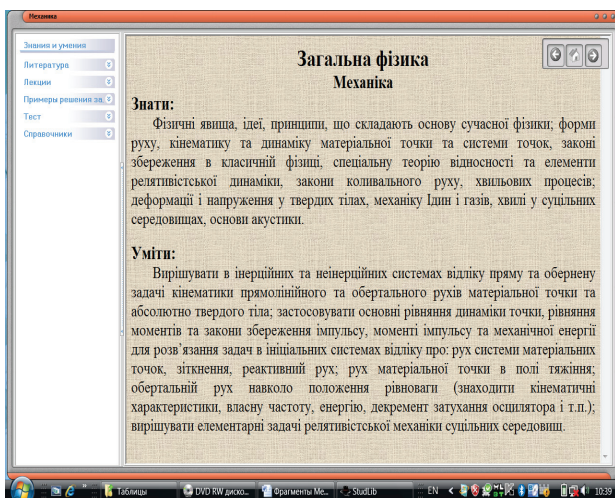


Рис. 1. Фрагменти CD-диска «Самостійне вивчення розділу «Механіка»

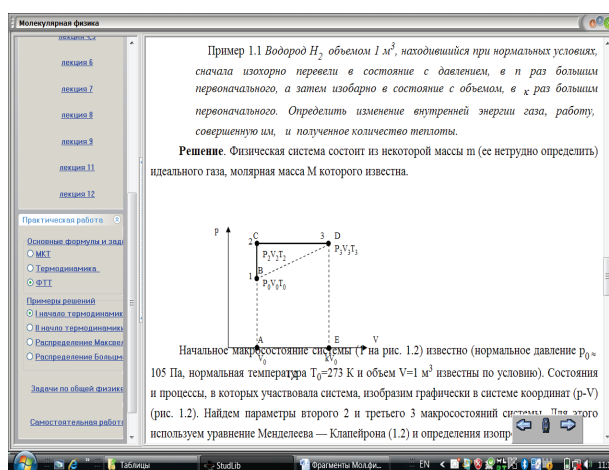
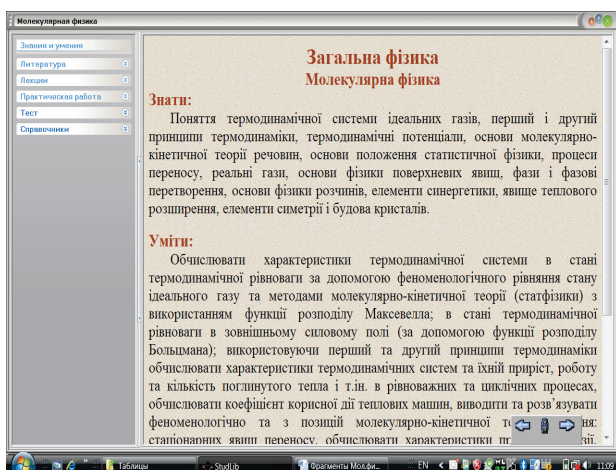


Рис. 2. Фрагменти CD-диска «Самостійне вивчення розділу «Молекулярна фізика»

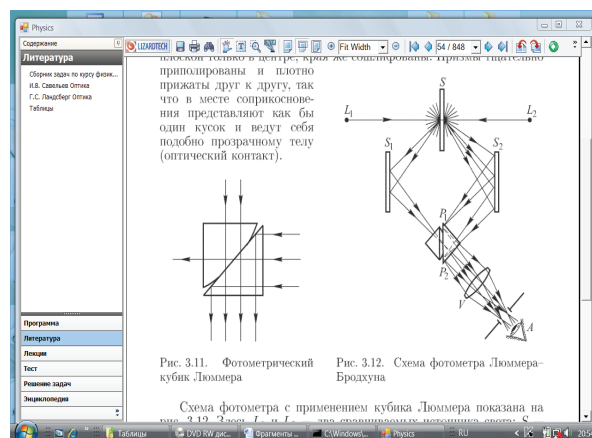
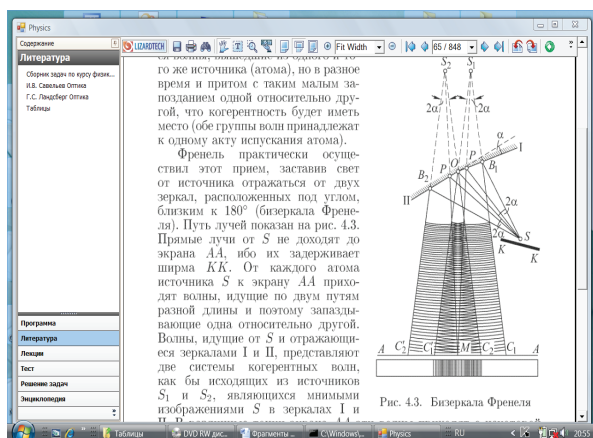


Рис. 3. Фрагменти CD-диска «Самостійне вивчення розділу «Електрика і магнетизм»

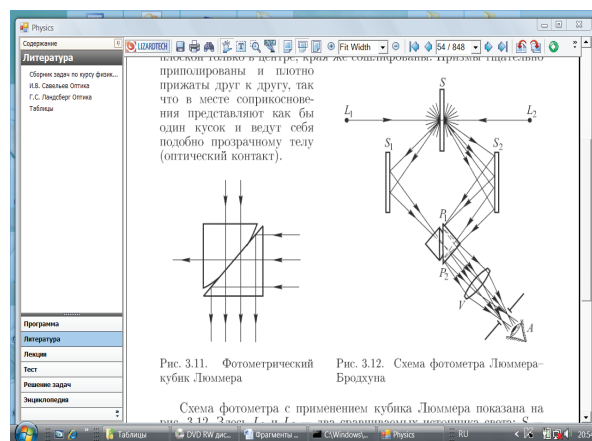
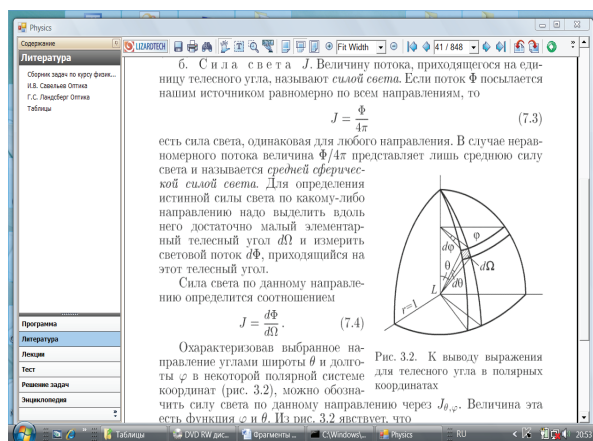


Рис. 4. Фрагменти CD-диска «Самостійне вивчення розділу «Оптика»

Такі компакт-диски виконують всі дидактичні функції, властиві навчальній літературі:

1. Створюють мотиваційну основу навчання.
2. Забезпечують інформаційну базу навчання відповідно до програми дисципліни.
3. Сприяють оволодінню новими знаннями, включаючи їх систематизацію і закріплення.
4. Формують нові і закріплюють уже наявні вміння й навички.
5. Орієнтують на проблемно-цілісне сприйняття змісту дисципліни, даючи можливість отримати нові знання й набуті умінь раціонального використання наявних.
6. Розвивають навички систематичного контролю, оцінювання і коригування ходу і результатів навчання.
7. Сприяють розумінню змісту прочитаного тексту, який виражається уміньми: згадати найважливіші елементи, розпізнати ознаки описуваних понять, пояснити прикладами головні положення, зв'язки і залежності між описаними предметами, явищами, подіями, процесами тощо.
8. Забезпечують підготовку студентів до життя в реальних умовах, до розв'язання завдань, які сьогодні ще не сформульовані.
9. Формують навички наукової праці, розвивають самоосвіту, критичне мислення тощо.

У загальному випадку збірник інформаційно-методичних матеріалів повинен забезпечити документами-носіями інформації всі елементи організаційно-психологічної структури діяльності навчання: описати для студента мету і сформулювати мотив діяльності, дій з урахуванням його засобу (попереднього досвіду, умінь, знань, навичок); описати предмет дій, регулювати процес як сукупність навчальних дій; надати параметри продукту діяльності; створити такі умови, які б гарантували отримання необхідного результату навчання.

Проблема обсягу навчального видання. Аналіз психолого-дидактичних особливостей навчальних видань дозволив визначити ряд вимог до них: перевести підручник з пасивного носія інформації в активну дидактичну систему, що забезпечує і самостійну роботу, і самоконтроль; закласти логіку формування майбутньої професійної діяльності; перейти від описового викладу до «пояснювального», за якого б була зрозуміла діалектика

становлення конкретного знання; урахувати, що «знання деяких принципів легко відшкодує незнання деяких фактів» [5, с.37].

Проблема обсягу навчального матеріалу більшою мірою пов'язана із усіма аспектами навчального процесу, особливо в умовах активізації самостійної роботи студентів. Про актуальність цієї проблеми свідчить і практика користування навчальною літературою в бібліотеках вищих навчальних закладів.

З іншого боку, відомо, що засвоєти знання – означає зробити їх надбанням пам'яті або, точніше, перевести їх в довготривалу пам'ять [6, с.79]. Але з принципів, на яких ґрунтується діяльність мозку, відомий «принцип мінімізації негативної аферентації», з якого випливає, що «організм обирає таку стратегію поведінки, яка обіцяє йому задоволення життєвих потреб і дозволяє уникнути негативних емоцій» [2, с.22].

Відомо також, що «будь-яке навчання», нагромадження досвіду «ослаблює емоції страху, невпевненості, тривоги під час виконання відповідальних і складних задач» [8, с.60], тобто навчання сприяє позбавленню негативних емоцій. В цьому випадку «нагромаджений досвід» розглядається як результат навчання.

Сам же процес навчання може стати джерелом негативних емоцій. Обґрунтувати це твердження можна, якщо виходити з основних положень інформаційної теорії емоцій П.В.Симонова, яка добре інтерпретує емоційний стан студента при виконанні такого завдання, як вивчення навчального матеріалу. В загальному вигляді емоції як наслідки інформованості системи можна виразити формулою [8, с. 35]:

$$E = \Pi(H-C), \quad (3)$$

де E – емоція, що відображає величину емоційного напруження, а не її знак; Π – потреба – у формулі розглядається потреба (Π) як потреба, негативна в біологічному значенні для організму, випадок C більше ніж H має вести до виникнення позитивної емоції; H – інформація, прогностично необхідна для організації дій із задоволення цієї потреби; C – інформація, яка може бути використана для цілеспрямованої поведінки. Для перекладу виразу величини емоційного напруження E за модулем, як це витікає з аплікації до формули (3), перетворимо останню до вигляду, який дозволить

визначити знак емоційного стану:

$$E=P(C-H), \quad (4)$$

де для розгляданого випадку: Н – прогностична, визначена викладачем інформація, яку повинен засвоїти студент; С – інформація, яка може бути освоєна студентом, виходячи з реального бюджету часу. Перетворення не суперечить основній думці П.В. Симонова про те, що «найголовніше в природі емоцій – їх залежність від потреби і дефіциту прагматичної інформації» [8, с.36]. Вирізняючи думку про «прагматичну інформацію», маємо на увазі ту обставину, що для «знака емоції» важливий не просто приріст відомостей, а ступінь «інформованості про можливості задоволення виниклої потреби» [8, с.37].

Якщо уявити, що інформація Н, визначена викладачем як прогностично необхідна студенту, істотно перевищує інформацію С, яку реально може засвоїти студент, то неминуче виникнуть негативні емоції. А відповідно до принципу «мінімізації негативної аферентації» організм займається пошуком таких шляхів, які дозволяють уникнути суб'єкту негативних емоцій. Із формули (4) випливає, що є дві стратегії поведінки: перша – зникає потреба, мотив і, звичайно, втрачається значення цієї навчальної діяльності; друга – це довести самостійно Н до рівня С. Студентська практика життя виробила багато методик реалізації другої стратегії уникнення негативних емоцій: ігнорування завдань взагалі («а раптом пронесе»); заміна «засвоєння» на «ознайомлення» тощо. У кращому разі – пошук варіанта з обсягом інформації, близької до С (наприклад, заміна підручника конспектом, «методичкою» тощо).

Дослідження підтвердили прагнення студентів

мінімізувати витрати часу як на пошук джерел інформації, так і на їх обсяг: тільки 30% опитаних віддають перевагу підручникам, запропонованим викладачами; тільки 5% – підбирають книжки самостійно; до 75% – віддають перевагу своєму конспекту; 70% – виділяють «методички»; 50% – матеріали практичних занять.

Які дії об'єднують наведені дані? Перш за все – це прагнення мати під рукою тільки те, що вкрай необхідно. З одного боку, таке ставлення до навчальних посібників може свідчити про відповідне ставлення до навчання взагалі, але з другого – повністю відповідає принципу «мінімізації негативної аферентації».

Психолого-дидактичний і організаційно-методичний підходи до створення інформаційно-методичних комплексів на компакт-дисках дозволяють привести у відповідність з принципом мінімізації негативної аферентації реальний бюджет часу студента і його продуктивність щодо засвоєння інформації на рівні умінь відстроченого відтворення, це дозволить майбутнім фахівцям використовувати отримані знання при роботі за фахом.

Створений інформаційно-методичний комплекс для самостійної діяльності студентів служить основою для подальшого вдосконалення освітнього процесу у вищих навчальних закладах, а, отже, і забезпеченням суспільства висококваліфікованими фахівцями.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із організацією педагогічного експерименту на предмет з'ясування ефективності створеного інформаційно-методичного комплексу для формування умінь і навичок самостійної роботи студентів.

Література та джерела

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования. Характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий / Валентин Григорьевич Бейлинсон. – М.: Книга, 1986. – 112 с.
3. Гордієнко Т.П. Самостійна навчальна діяльність студентів університетів з курсу загальної фізики / Тетяна Петрівна Гордієнко – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2007. – 209 с.
4. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Евгений Валентинович Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 5. – С.13-32; № 6. – С.21-32
5. Козаков В.А. Организационно-методические аспекты системы СРС / В.А.Козаков // Материалы Всесоюзной научно-методической конференции «Совершенствование планирования и организации СРС». – Мн., 1988. – С.3-10
6. Козаков В.А. Организация самостоятельной работы студентов / В.А.Козаков // Проблемы высшей школы. – 1988. – Вып.64. – С.3-8
7. Леднев В.С. Непрерывное образование: структура и содержание / Вадим Семенович Леднев. – М.: АПН СССР, 1988. – 284 с.
8. Методы и формы организации СРС // Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1985. – 212 с.
9. Наумченко И.Л. Самостоятельный учебный труд студентов / Иван Леонтьевич Наумченко. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1984. – 148 с.

У статті розглянуті проблеми створення інформаційно-методичного комплексу з курсу загальної фізики для самостійної діяльності студентів в умовах підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: курс загальної фізики, інформаційно-методичний комплекс, принцип мінімізації негативної аферентації.

В статье рассмотрены проблемы создания информационно-методического комплекса по курсу общей физики для самостоятельной деятельности студентов в условиях подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: курс общей физики, информационно-методический комплекс, принцип минимизации негативного аферентации.

The author of the article has considered the issues of creation of informatively-methodical complex on the course of general physics for independent self-study of students in the conditions of training of future specialists.

Keywords: general physics course, information-methodical complex, principle of minimization of negative aferentation.

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СТЕРЕОМЕТРІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ДИНАМІЧНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ МОДЕЛЕЙ

Гулівата І.,
м.Вінниця

У «Концепції шкільної математичної освіти» поставлені завдання формування мислення, розвитку уяви та просторових уявлень, що мають забезпечуватись при вивченні курсу геометрії в основній і старшій школах.

Проблема розвитку уяви знайшла відображення в роботах вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів: М.Беркінблїт, О.Борейка, Л.Виготського, В.Далінгера, Р.Жубріянова, Л.Коршунової, В.Кудрявцева, А.Петровського, О.Речицької, Т.Рїбо, А.Цукаря, Я.Чеботової [1; 6] та інших вчених.

Процес комп'ютеризації освіти веде до постійного поширення використання сучасної комп'ютерної техніки в навчальних закладах. На даний час актуальною є проблема створення відповідного педагогічного середовища, яке забезпечить розв'язання педагогічного завдання формування просторового мислення, розвитку просторової уяви під час вивчення математики.

Метою даної статті є розгляд способів використання динамічних комп'ютерних моделей (ДКМ) для поетапного формування просторових уявлень та розвитку просторової уяви учнів при вивченні стереометрії. Застосування запропонованих ДКМ, які оформлені у вигляді послідовних слайдів, при розв'язуванні стереометричних задач, може стати ефективним засобом наочності та сприяти розвитку просторової уяви учнів.

Такий матеріал полегшує розуміння і засвоєння учнями викладеного матеріалу, викликає просторове уявлення співвідношень і надає їм конкретної геометричної форми. Це відбувається за рахунок активного залучення до роботи обох півкуль головного мозку, в якому, як відомо, ліва півкуля більш задіяна при освоєнні точних наук, а права – за образно-емоційне сприйняття інформації і активно працює саме для візуалізації останньої.

Проблема унаочнення навчального матеріалу під час вивчення математики відображена в роботах Г.А.Владимирського, В.Г.Болтянського, Г.Д.Глейзера, В.І.Четверухіна, В.І.Лисенко, О.В.Вітюка [2; 3; 4; 7] та інших.

Використання прийомів візуалізації допомагає учням навчитись «бачити» в плоскому малюнку геометрію простору. Дослідження психологів свідчать, що розмір малюнка, його розташування, товщина лінії на малюнку, сполучення кольорів здійснюють емоційний вплив на глядача [8, с.61].

Розглянемо на конкретному прикладі використання динамічної комп'ютерної моделі стереометричної задачі, яка створена за допомогою програмного середовища MS PowerPoint (див. задачу).

Нами запропоновано два методи побудови перерізу піраміди: метод слїду та внутрішнього проектування. За допомогою ДКМ зручно продемонструвати отримані результати та прослідкувати послїдовність побудов обома методами. Такий підхід виховує вміння бачити просторові образи на готовому рисунку, що є важливим стимулом для розвитку уяви та формування просторових уявлень.

Розглянемо застосування методу слїду при побудові перерізу піраміди з використанням ДКМ. На слайдах презентації (рис.1), всі кроки побудови поставленої задачі відображено поетапно та супроводжуються відповідними анімаційними ефектами. Чітке визначення послїдовності побудов, що демонструються на моделі, дозволяє представити динаміку графічних зображень та позитивно вплинути на глибину сприйняття і засвоєння навчального матеріалу.

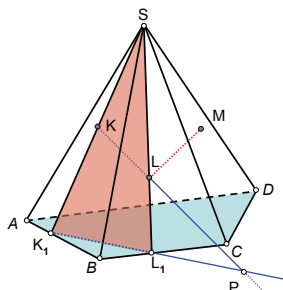
Використання такої форми наочності допомагає правильно зрозуміти задане зображення фігури через умову задачі, виділити необхідні її частини, правильно мислено уявити дійсну форму зображуваної фігури, отримати позитивні емоції на занятті пов'язані з естетичною насолодою від красивих форм, підвищити інтерес учнів до навчання.

Задача. Дано точки K, L, M які належать різним граням довільної чотирикутної піраміди. Побудувати переріз многогранника площиною (KLM).

На окремих слайдах ДКМ (рис.1) демонструємо етапи розв'язування задачі. Так, спочатку показуємо визначення положення точок P, R, для отримання слїду січної площини

Задача

Дано точки K, L, M які належать різним граням довільної чотирикутної піраміди. Побудувати переріз многогранника площиною (KLM).



Розглянемо зображення чотирикутної піраміди SABCD.

Визначимо положення точок K, L, M.
K належить грані SAB.
L належить грані SBC.
M належить грані SCD.

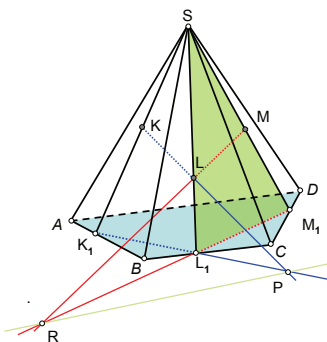
Визначимо слїд січної площини (KLM). Для цього необхідно знайти дві точки перетину довільних прямих січної площини з площиною основи.

Нехай ці прямі будуть містити відрізки KL і ML. Проведемо допоміжну площину через відрізок KL та вершину піраміди S.

Ця площина перетне бічні грані піраміди по відрізках SK₁, SL₁, а площину основи по K₁L₁. Тоді точка P = KL ∩ K₁L₁ належить січній площині.

Задача

Дано точки K, L, M які належать різним граням довільної чотирикутної піраміди. Побудувати переріз многогранника площиною (KLM).



Розглянемо зображення чотирикутної піраміди SABCD.

Визначимо положення точок K, L, M.
K належить грані SAB.
L належить грані SBC.
M належить грані SCD.

Визначимо слїд січної площини (KLM). Для цього необхідно знайти дві точки перетину довільних прямих січної площини з площиною основи. Тоді точка P = KL ∩ K₁L₁ належить січній площині.

Аналогічно визначимо точку R = ML ∩ M₁L₁.

RP – слїд січної площини

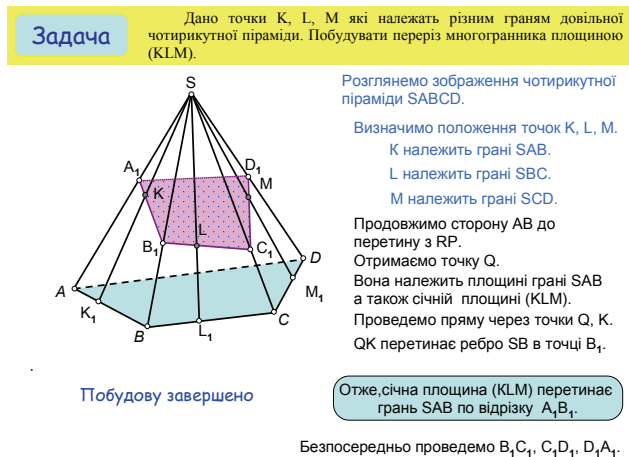
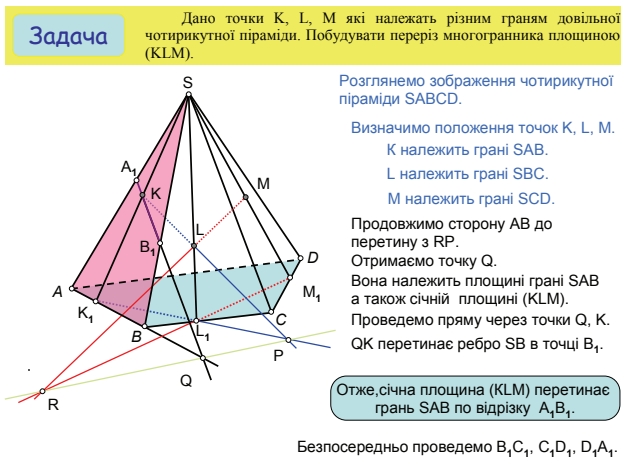


Рис 1.

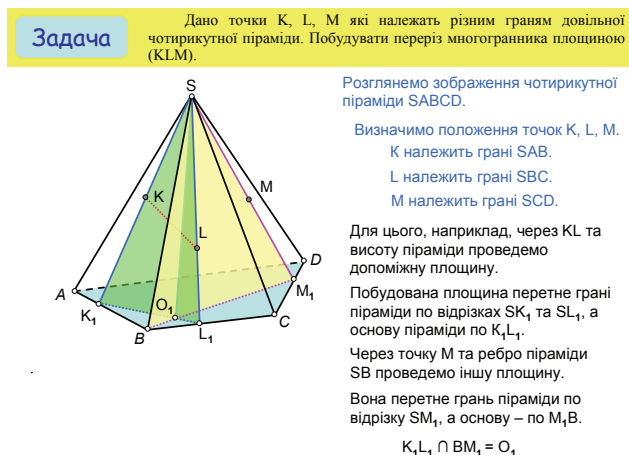
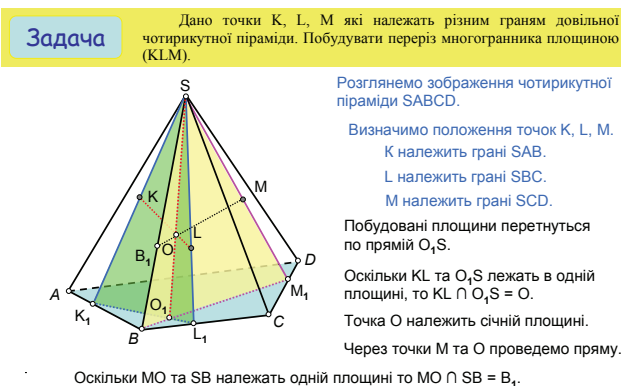
щини на площині основи піраміди. В обох випадках учні спостерігають ефект появи допоміжних площин певним кольором, які проходять через відрізки KL, ML та вершину піраміди S . Встановлюючи яскравість потрібних елементів (площин, прямих), маємо змогу підсилити сприйняття тих важливих моментів, на які необхідно звернути увагу учня. Внаслідок цього в його уяві більш чітко постає процес побудови точки перетину прямої з площиною основи. Такий підхід дає змогу позбавитись від зайвих і другорядних деталей, що перешкоджають утворенню нового образу. На слайдах легко спостерігати взаємне розміщення площин у просторі, що позитивно впливає на структуру просторового образу. Вони з'являються та зникають послідовно, а визначені точки залишаються статичними. Саме через них проводимо потрібну пряму, яка є слідом січної площини на площині основи піраміди.

Наступним кроком демонструємо визначення положення точки Q , що одночасно належить одній із бічних граней піраміди та січній площині. Для цього достатньо продовжити одну із сторін основи піраміди до перетину із прямою PR . Виходячи із зображення фігури на ДКМ найзручніше продовжити сторону AB . Слід зауважити, що вибір саме цієї сторони основи піраміди є більш наочним для подальшого розв'язування задачі. Через точки Q та K , що належать січній площині, проведемо пряму. Таким

чином отримаємо відрізок A_1B_1 , який належить межі шуканого перерізу. Безпосередньо проведемо відрізки B_1C_1, C_1D_1, D_1A_1 , що демонструємо на останньому слайді. Далі звільняємося від допоміжних побудов, та показуємо кінцевий варіант рисунка, який має отримати учень у своєму зошиті в результаті виконаних побудов.

Всі описані побудови, що демонструються на ДКМ, супроводжуються анімаційними ефектами появи чи зникнення потрібних елементів, які базуються на методах розвитку просторової уяви, формування геометричних понять.

Метод внутрішнього проектування побудови перерізу піраміди розглянемо на тому ж прикладі. Це дозволяє розвивати вміння мислено згадувати та порівнювати різні прийоми при побудові перерізу. Особливість цього методу полягає в тому, що він надає можливість зазирнути в середину фігури. Так на окремих слайдах ДКМ (рис.2) демонструється поява допоміжних площин необхідних для визначення положення певних точок, що належать шуканому перерізу піраміди. На останньому слайді презентації задачі, шляхом анімаційних ефектів, звільняємося від усіх допоміжних побудов, заштриховуємо отриманий переріз для того, щоб краще уявити положення січної площини.



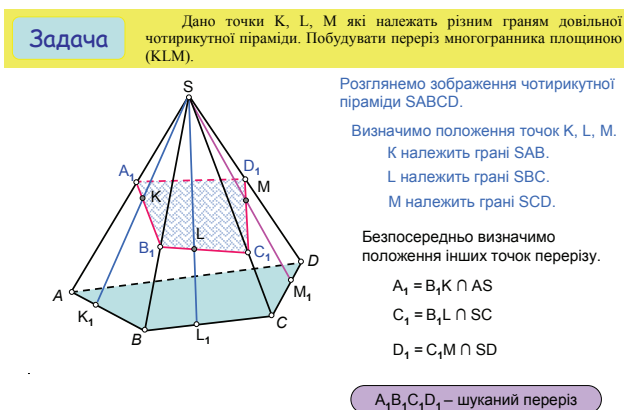


Рис 1.

Об'єкти демонстраційної комп'ютерної моделі, що знаходяться з лівого боку слайду з'являються послідовно та залишаються статичними. Нові елементи на яких акцентується увага, виникають природним чином, не відволікаючи увагу, а навпаки підсилюють формування нового геометричного поняття у вигляді образу уяви. Таким чином демонстраційний рисунок не викликає додаткових утруднень при розв'язуванні задачі.

Інформація на слайдах ДКМ ретельно структурована. Важливі повідомлення (умова задачі, висновки, основні етапи побудови, тощо) подано виділеним шрифтом. Кожному положенню відведено окремий абзац. Виклад матеріалу стислий, відсутні нагромадження об'єктів, в цілому спостерігається чіткий порядок.

Схематизований супроводжувальний текст на слайді поєднаний з анімаційними ефектами появи потрібних елементів геометричної фігури, що органічно доповнюють одне одного, з'являються на екрані одночасно. Така композиція дає можливість краще запам'ятати послідовність дій при виконанні побудов, звернути увагу учнів на основні моменти, що позитивно впливають на усвідомлення та засвоєння навчального матеріалу. В ході розв'язування задачі вчитель має змогу на певному етапі демонструвати рисунок без сторонніх побудов, або повернутися до нього, коли виникне необхідність такої демонстрації, видавати матеріал частинами в залежності від етапів розв'язування задачі. В свою чергу учень має можливість порівняти свій результат з правильною відповіддю.

Такі геометричні моделі є образною опорою для формування в учнів конкретних образів об'єктів, на основі яких формуються геометричні поняття, а також є засобом активізації думки учня, оскільки з їх допомогою можуть бути

краще виділені властивості об'єкта. Вони створюють також емоційний фон засвоєння, без якого знання не можуть бути зрозумілими та передають властивості об'єкта у всій їх повноті і різноманітності.

У психології, дидактиці і окремих методиках постійно відзначається, що однієї тільки наочності для ефективного засвоєння знань ще недостатньо. При роботі з наочною в учнів виникають зорові образи, що, звичайно, багато чого говорять про досліджуваний предмет, але далеко не усі. Тут учні часто бувають тільки глядачами того, що показує вчитель. Активність учня досягає найвищої межі тоді, коли він сам що-небудь робить, коли в роботі бере участь не тільки голова, але і руки, коли відбувається всебічне (не тільки зорове) сприйняття матеріалу [5, с.106].

У процесі розв'язання задачі вчитель може запропонувати учням виконувати побудови різними кольорами. Тут корисним може стати використання допоміжного роздаткового дидактичного матеріалу, який буде містити умову задачі, з відповідними рисунками просторових фігур. Для учня залишається записати лише розв'язання задачі та виконати необхідні побудови. Зрозуміло, що така заготовка є важливим елементом залучення до процесу навчання кінестетичних аналізаторів. Використання кольорової гами, порівняння зі спостережуваним об'єктом на екрані, дозволяє осмислено сприймати та усвідомлювати процес побудови, що в цілому приводить до формування правильних уявлень та просторової уяви.

Наочність слід використовувати не лише для ілюстрації, а й у ролі самостійного джерела знань. Тому, після деяких узгоджень комп'ютерної програми, учитель може розмістити такий матеріал на сайті, а учень користуватися ним вдома. Продуктивність навчання збільшується, якщо одночасно задіяні зоровий і слуховий канали сприйняття інформації. Тому доцільно використовувати для тексту й графічних зображень звуковий супровід, що підвищить ефективність сприйняття навчального матеріалу. Таким чином забезпечується індивідуалізація навчання, враховуються вікові та психологічні особливості учнів.

Як свідчить наш досвід, комп'ютерне супроводження заняття з використанням засобів MS PowerPoint (завдяки компоновці матеріалу у вигляді ряду послідовних окремих слайдів і пов'язаних з ними гіперпосилань на відповідні теоретичні відомості та необхідні побудови) значно підвищує його ефективність та сприяє розвитку просторової уяви учнів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розробкою системи задач для розвитку просторових уявлень учнів.

Література та джерела

- Борейко О.С. Розвиток просторових уявлень учнів X – XI класів при вивченні стереометрії: дис. канд. пед наук: 13.00.02 «теорія та методика навчання» / Олексій Станіславович Борейко. – К., 1991 – 166 с.
- Вітюк О. Використання засобів новітніх інформаційних технологій навчання під час розв'язування стереометричних задач обчислювального характеру / Олександр Вітюк // Математика в шк. – 2000. – № 5. – С.43-47
- Владимирский Г.А. Экспериментальное обоснование системы и методики упражнений в развитии пространственного воображения / Г.А.Владимирский // Известия академии педагогических наук РСФСР. – 1949. – Вып.21. – С.95-149
- Глейзер Г.Д. Развитие пространственных представлений школьников при изучении геометрии / Григорий Давыдович Глейзер. – М.: Педагогика, 1978. – 104 с.
- Ковальчук М.Б. Комп'ютерно-орієнтована методика узагальнення і систематизації знань та вмінь в процесі навчання учнів геометрії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «теорія та методика навчання» / Майя Борисівна Ковальчук. – Вінниц. нац. техн. у-т. – Вінниця, 2005. – 216 с.

6. Цукарь А.Я. Упражнения на развитие пространственного воображения. Задания для учащихся / Анатолий Яковлевич Цукарь. – СПб.: Союз, 2000. – 114 с.
7. Четверухин Н.Ф. О развитии пространственных представлений и понятий учащихся в связи с выполнением и чтением чертежей / Николай Федорович Четверухин. – М., 1964. – Вып. 1. – С.5-50
8. Якимович В. Теоретико-педагогічні засади розробки змісту навчання методів розв'язування стереометричних задач на побудову / Вікторія Якимович // Математика в школі. – 2008. – № 11-12. – С.55-61, 61

У статті запропоновано методи використання динамічних комп'ютерних моделей (ДКМ) на заняттях геометрії. Застосування ДКМ під час розв'язування стереометричних задач на побудову перерізу піраміди дає можливість ефективно будувати навчальний процес та сприяє формуванню просторових уявлень учнів, враховуючи індивідуальні особливості їх розвитку і принципи диференційованого навчання.

Ключові слова: просторова уява учнів, розв'язування стереометричних задач, динамічні комп'ютерні моделі.

В статье предложены методы использования динамических компьютерных моделей (ДКМ) на занятиях по геометрии. Применение ДКМ во время решения стереометрических задач на построение сечения пирамиды позволяет эффективно строить учебный процесс и способствует формированию пространственных представлений учащихся, учитывая индивидуальные особенности их развития и принципы дифференцированного обучения.

Ключевые слова: пространственное воображение учащихся, решения стереометрических задач, динамические компьютерные модели.

The author of the article has provided methods of use of dynamic computer models (DCM) on geometry lessons. Use of DCM while solving the stereometric tasks on construction of section of a pyramid allows building of effectively educational process of training and assists the formation of spatial representations of pupils, taking into account specific personal characteristics of development and principles of differentiated training.

Key words: spatial imagination of students, solving the stereometric problems, dynamic computer models.

УДК 53 (07)

МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ РОЗВ'ЯЗАННІ ЗАДАЧ У ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

Дідович М., Дедович В.,
м.Чернігів

Шкільний курс фізики є важливим засобом формування світогляду учнів, розвитку їх мислення, знань про сучасний стан науки і техніки. Важливе місце у курсі фізики займає вміння розв'язувати задачі. Задачі розширюють кругозір учнів, сприяють застосуванню теоретичних знань на практиці, повторенню і поглибленню навчального матеріалу. Проте, частина вчителів у школі формально підходить до розв'язання задач. Від учнів вимагається записати правильні формули та вивести з них шукану величину. Такий підхід не сприяє закріпленню знань з фізики. Щоб уникнути цього, потрібно змістити акценти у підготовці майбутніх вчителів фізики.

Молодий фахівець має бути готовим до ефективної роботи в школі, його компетентність має бути поза сумнівом у різних аспектах діяльності, в тому числі й умінні організувати процес розв'язування задач, як одного з ефективних методів навчання.

Студент-випускник має не просто розв'язати задачу, хоча це є необхідною умовою, а й знати шляхи підведення учнів до розуміння питання, учні мають бути у процесі навчання підготовлені до широкого розуміння питань, що розглядаються. Результат навчальної діяльності учнів не може обмежуватись знаннями, вміннями і навичками; метою навчання мають бути сформовані компетентності, що базуються на знаннях, в тому числі і компетентності застосовувати набуті знання й вміння в конкретних навчаль-

них та життєвих ситуаціях, однією з сторін яких є вміння розв'язувати фізичні задачі. Тобто вчитель повинен бути підготовленим до формування відповідних компетентностей учнів. Одним зі способів такої підготовки може бути моделювання при розв'язанні задач.

Ролі та місця розв'язування задач у підготовці вчителя торкаються науковці, дослідження яких присвячені питанням розв'язування і складання фізичних задач: П.С.Атаманчука, С.У.Гончаренка, С.Є.Вознюка, Г.В.Волошиної, Л.А.Закоти, Г.В.Касянової, Є.В.Коршака, Т.О.Лукіної, О.М.Ніколаєва, І.В.Оленюк, А.І.Павленка, Т.М.Попової, О.В.Сергєєва, І.В.Солухи, М.М.Циганка та ін.

А от проблема підготовки вчителя до моделювання при розв'язуванні задач в цих дослідженнях майже не розглядається. Тому мета дослідження полягала у розкритті сутності моделювання у процесі розв'язування задач.

Побудова моделі задачі виконує важливі навчальні функції. Це пригадування навчального матеріалу, насамперед теоретичного, що служить одночасно повторенню і узагальненню. Це проникнення у суть фізичних процесів, про які йде мова в задачі. Це наочність, яка дозволяє легко знайти шлях розв'язку задачі. Таким чином майбутній вчитель фізики буде бачити труднощі, які підстерігають учнів на шляху розв'язування задач, зможе привчати учнів до логічного мислення, спонукати до нього шляхом постановки уточнюючих запитань.

Розглянемо деякі приклади формування компетентностей майбутніх вчителів фізики на практичних заняттях курсу методики фізики з методики розв'язування задач.

1. Літак летить горизонтально зі швидкістю $v=470$ м/с. Людина почула звук від літака через $t=21$ с після того, як літак пролетів над нею. Швидкість поширення звуку в повітрі $c=330$ м/с. На якій висоті пролетів літак?

При поверхновому підході до розв'язування задачі студент міркує наступним чином: звук від літака найкоротшим шляхом доходить до людини з точки, яка знаходиться над головою людини. Знаючи час – 21 с і швидкість звуку в повітрі – 330 м/с, легко обчислюємо висоту польоту літака –

$6^{\circ}930^{\circ}$ м.

Однак в задачі літак летить з надзвуковою швидкістю. Щоб врахувати цю обставину і заразом дати студентам зразок міркувань до розв'язування подібних задач, потрібно проаналізувати поширення звуку від рухомого об'єкта. Згадаємо, що звук – це поширення з певною швидкістю механічних коливань певного діапазону частот у пружному середовищі. З'ясуємо, яким буде фронт звукової хвилі для трьох випадків: а) швидкість літака менша за швидкість звуку; б) швидкість літака рівна швидкості звуку; в) швидкість літака більша швидкості звуку (рис. 1).

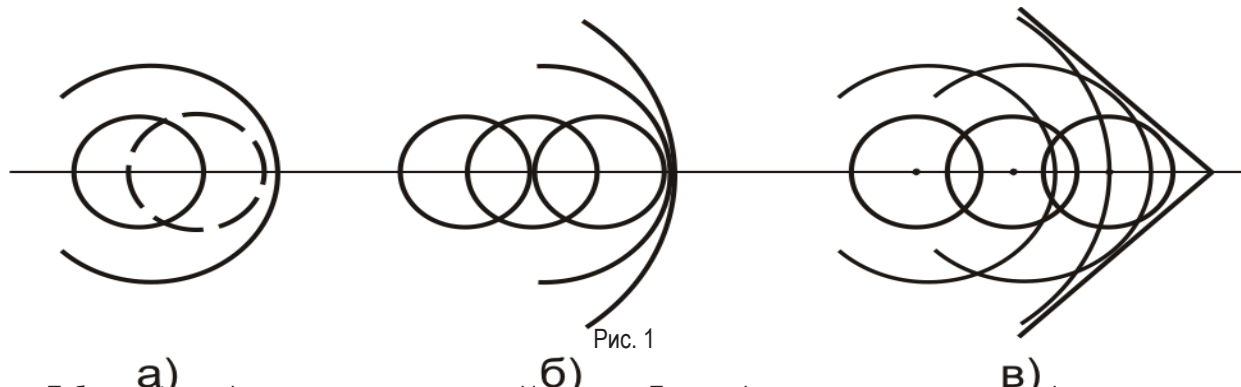


Рис. 1

Тобто, в цій задачі ставимо мету створити графічну модель фронту хвилі при різних співвідношеннях швидкості руху об'єкта та швидкості поширення хвиль.

У першому випадку літак буде знаходитись всередині області, до якої дійшла звукова хвиля, так що фронт хвилі буде сферичною поверхнею; у другому – на передній частині сферичної хвилі; у третьому випадку картина буде принципово інша. Звернемо особливу увагу на дві речі.

Перше, літак не може рухатись з швидкістю звуку, тому що він зруйнується, розвалиться в повітрі, що часто траплялось на початку розвитку надзвукової авіації. Друге, кількісні зміни приводять до утворення якісно нової ситуації.

У третьому випадку передній фронт звукової хвилі буде являти собою конічну поверхню, кут при вершині конуса буде тим менший, чим більше швидкість літака буде перевищувати швидкість звуку. Тепер можна перейти до детальнішого розгляду ситуації задачі (рис. 2).

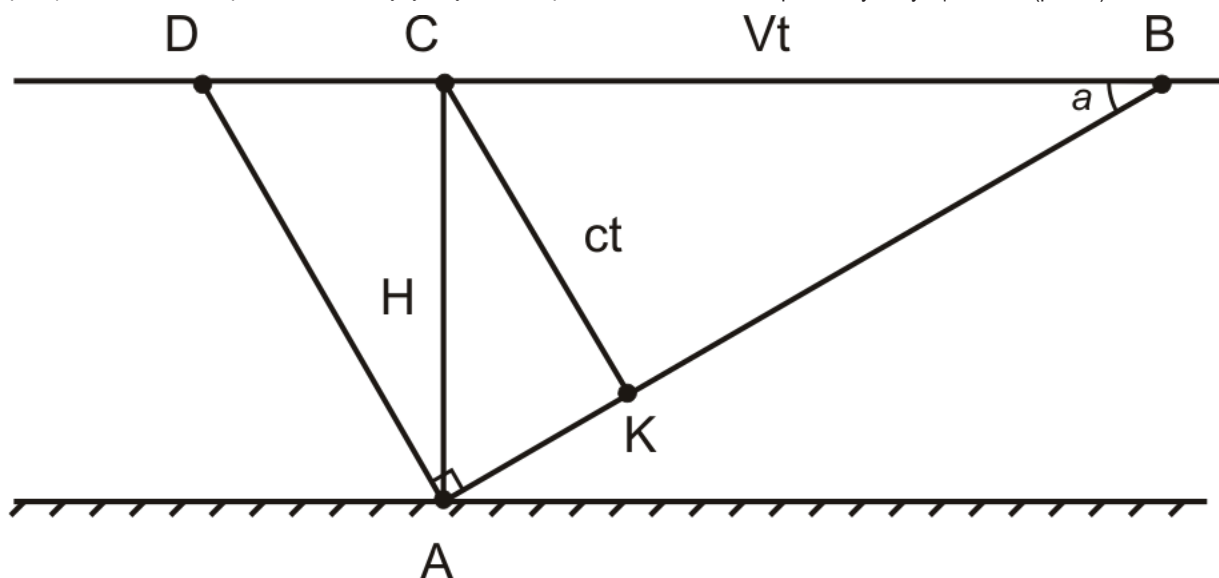


Рис. 2

Аналіз фізичної ситуації сприяв знаходженню моделі, на основі якої можна розв'язати задачу. З'ясуємо, з якої точки прийшов звук до людини. Напрямок поширення звукової хвилі перпендикулярний фронту хвилі, отже звук до людини, яка знаходиться в точці А, прийшов з точки Д. А коли

літак знаходиться у точці С, то звук від нього до фронту хвилі прийде у точку К. Отже, шляхом простих міркувань, ми побудували модель ситуації, яка описується в задачі.

Після цього розв'язок задачі є вже нескладною справою. $BC=vt$; $CK=ct$; $AC=H$. Трикутники ВКС і АВС подібні.

Отже: $\frac{BC}{CK} = \frac{AB}{AC}$, або $\frac{vt}{ct} = \frac{\sqrt{H^2 + (vt)^2}}{H}$

Після перетворень одержимо: $H = \frac{ct}{\sqrt{1 - \frac{c^2}{v^2}}} = 9900 \text{ м.}$

2. Діюче значення напруги в колі змінного струму $U=120 \text{ В}$. Визначити, протягом якого проміжку часу Δt горить неонові лампа кожного півперіоду, якщо лампа загоряється і гасне за напруги $u_3=84 \text{ В}$.

Для розуміння суті задачі потрібно графічно зобразити залежність напруги від часу, яка виражається функцією

синуса або косинуса. В даному випадку краще вибрати початкову фазу так, щоб в початковий момент часу миттєве значення напруги було рівне нулю.

В умові задачі дано діюче значення напруги. Миттєве значення напруги виражають через її максимальне як

$$u = U_m \sin \omega t. \text{ Тому знайдемо } U_m = U\sqrt{2} \text{ і виразимо}$$

$$\text{кутову частоту через період: } u = U\sqrt{2} \sin \frac{2\pi}{T} t.$$

Покажемо на графіку залежності напруги від часу ті моменти часу t_1 і t_2 , коли лампочка загоряється і гасне, адже цілком ясно, що проміжок часу Δt , протягом якого горить лампа кожного півперіоду буде $\Delta t = t_2 - t_1$. Покажемо на графіку напругу запалювання u , а потім і моменти часу t_1 і t_2 (рис. 3).

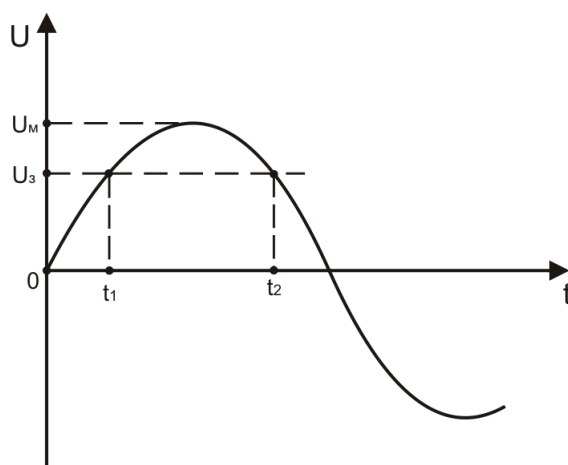


Рис. 3

задача зводиться до знаходження t_1 і t_2 . Для цього запишемо.

$$u_3 = U\sqrt{2} \sin \frac{2\pi}{T} t$$

$$\text{Звідси } \sin \frac{2\pi}{T} t = \frac{U_3}{U\sqrt{2}} = \frac{84 \text{ В}}{120 \text{ В} \times 1,41} \approx 0,5$$

$$\text{Отже, } \frac{2\pi}{T} t_2 = \frac{5\pi}{6}, \quad \frac{2\pi}{T} t_2 = \frac{5\pi}{6};$$

$$\text{тоді } t_1 = \frac{T}{12}, \quad t_2 = \frac{5T}{12}. \text{ Звідси } \Delta t = \frac{T}{3}.$$

$$\text{Оскільки } T = \frac{1}{50} \text{ с, то } \Delta t = \frac{1}{150} \text{ с.}$$

У цій задачі, як і в попередній, графічне моделювання процесу дало можливість створити наочність, за допомогою якої вдалося проникнути в суть процесів і відшукати шлях розв'язку задачі.

3. Скільки електромагнітних коливань високої частоти з довжиною хвилі $\lambda=375 \text{ м}$ відбувається протягом одного періоду звукових коливань з частотою $\nu_3=500 \text{ Гц}$, що вимовляється перед мікрофоном передавальної станції. Для розуміння суті задачі потрібно пригадати суть процесу модуляції та показати модульовані високочастотні коливання, тобто створити графічну модель модульованих коливань (рис. 4).

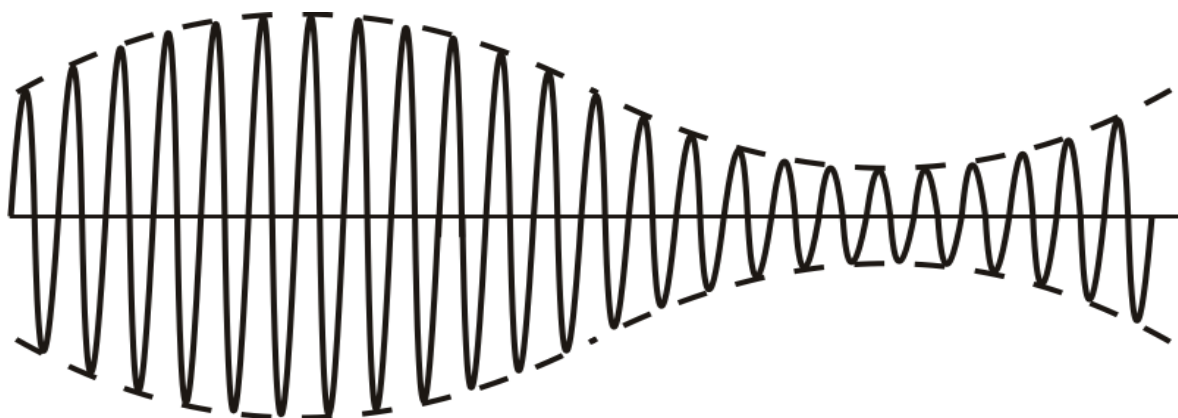


Рис. 4

Очевидно, що шукана кількість коливань n буде дорівнювати відношенню періодів коливань звукової частоти T_z і періоду височастотних коливань T_e . Тоді

$$n = \frac{T_z}{T_e} = \frac{c}{v_z \lambda} = \frac{3 \times 10^8 \text{ м/с}}{500 \text{ Гц} \times 375 \text{ м}} = 1600.$$

4. Антена корабельного радіолокатора знаходиться на висоті $h=50\text{м}$ над рівнем моря. Якою має бути частота n випромінювання імпульсів, щоб дальність виявлення цілі на поверхні води була максимальною?

Спочатку створюємо модель ситуації. Для цього потрібно згадати, що у радіолокації використовуються ЕМХ сантиметрового діапазону, які дають можливість виявляти об'єкти малого розміру, бо такі хвилі практично не огинають великі за розмірами об'єкти і поширюються прямолінійно. Максимальна дальність виявлення цілі на поверхні води буде дорівнювати відрізку дотичної від радіолокатора до поверхні води, де O -центр земної кулі, $AB=h$ – висота антени радіолокатора над поверхнею води. $BC \approx AC$ – максимальна відстань дії радіолокатора (рис. 5).

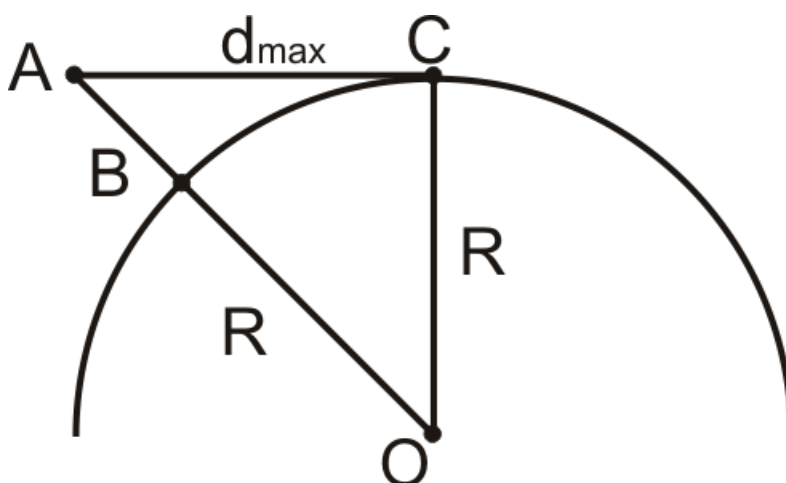


Рис. 5

Далі потрібно зв'язати максимальну відстань виявлення цілі з частотою випромінювання імпульсів. Для цього потрібно згадати принцип роботи радіолокатора. Радіолокатор працює в імпульсному режимі. За час Δt між випромінюванням імпульсів ЕМХ має досягти цілі і повернутись назад. Оскільки час випромінювання імпульсів значно менший за проміжок часу між імпульсами, то часом випромінювання можна знехтувати.

$$\text{Тоді } \Delta t = \frac{1}{n}. \text{ З іншого боку, } d_m = \frac{c \Delta t}{2}.$$

Максимальну відстань дії радіолокатора знаходимо з малюнку 5.

$$d_m = \sqrt{OA^2 - OC^2} = \sqrt{(R+h)^2 - R^2} = \sqrt{R^2 + 2Rh + h^2 - R^2} \approx \sqrt{2Rh}$$

(доданком h^2 можна знехтувати, оскільки він значно менший за $2Rh$).

$$\text{Тоді } n = \frac{1}{t} = \frac{c}{2d_m} = \frac{c}{2\sqrt{2Rh}} \approx 600.$$

Створення моделей у процесі розв'язування задач дає можливість глибше проникнути в суть описуваних явищ, створити певну наочність і накреслити шляхи розв'язування задач.

Подальше дослідження полягатиме у обґрунтуванні завдань підготовки вчителя до моделювання у процесі розв'язування задач

Література та джерела

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Ирина Алексеевна Зимняя // Дайджест школа-парк. – 2003. – №4. – С.18-27
2. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Оксана Василівна Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – С.13-41
3. Розв'язування навчальних задач з фізики: питання теорії і методики / За заг. ред. Є.В.Коршака. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2004. – 185 с.

Стаття присвячена важливій проблемі підготовки майбутніх вчителів фізики до роботи у школі, а саме – як навчити учнів розв'язувати задачі. Пропонується навчати студентів розв'язанню задач методом моделювання.

Ключові слова: підготовка вчителів фізики, розв'язання задач, метод моделювання.

Статья посвящена важной проблеме подготовки будущих учителей физики к работе в школе, а именно – как научить учащихся решать задачи. Предлагается обучать студентов решению задач методом моделирования.

Ключевые слова: подготовка учителей физики, решение задач, метод моделирования.

The author of the article has considered the issue of training of future teachers of physics for work at school, in particular – how to teach pupils to solve the tasks. It has been suggested to teach students to solve the tasks using the method of modelling.

Key words: training of future teachers of physics, solving the tasks, method of modelling.

УДК 378.183

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ АБІТУРІЄНТІВ ДО НОВИХ УМОВ ПРОТЯГОМ НАВЧАННЯ НА ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Довгоп'ят О.,
м.Київ

Сучасне інформаційне суспільство зумовлює формування цілей освіти не тільки на рівні держави, а на міждержавному, міжнаціональному рівні. Інтеграція у Болонський процес має сприяти мобільності студентів та розширенню можливостей працевлаштування випускників навчальних закладів III-IV рівнів акредитації у будь-якій з країн-учасниць міжнародної угоди.

Сьогодні у вищій школі України навчається велика кількість громадян із зарубіжних країн. За даними Міністерства освіти та науки України, у 2008 році у нашій країні навчалося близько 40 тисяч іноземних студентів. З кожним роком їх приїжджає все більше, і щороку кількість іноземних студентів в Україні зростає на 10% [3].

Цей контингент вимагає до себе особливої уваги перш за все тому, що іноземні абітурієнти (це в основному молоді люди старшого юнацького віку, які щойно здобули середню освіту у себе на батьківщині), потрапляючи у нові для них умови життя, залишаються сам-на-сам зі своїми проблемами і тому переживають великі труднощі. Процес адаптації до студентського життя – доволі складний, навіть якщо навчаєшся у рідній країні. Але він протікає ще складніше, якщо навчання продовжується не на батьківщині абітурієнта, а в іншому мовному та соціально-культурному середовищі [4, с.80; 8, с.225].

Навчання в Україні абітурієнти-іноземці починають на підготовчих факультетах – формах спеціальної підготовки до навчання у навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. На підготовчих факультетах відбувається адаптація іноземних абітурієнтів до нових для них соціальних умов, що склалися в Україні: тут вони знайомляться з життям, культурою та побутом нашої країни, вивчають мову викла-

дання та загальноосвітні предмети, необхідні для вступу на перший курс вищої школи. Саме від того, як пройде адаптація іноземних абітурієнтів протягом навчання на підготовчому факультеті, залежить успішність їхнього навчання на основних факультетах вищої школи.

На навчання на підготовчі факультети України приїжджають абітурієнти з різних країн світу (найчастіше з країн Азії та Африки). Всі вони являються носіями різних мов та культур, мають різні релігійні погляди, політичні переконання, психічні та етнічні особливості. Для багатьох з них видається незвичним клімат країни, в яку вони прибули на навчання. До того ж системи освіти в Україні та інших країнах відрізняються одна від одної як за змістом, так і методикою викладання. Ці фактори призводять до того, що іноземні абітурієнти, потрапляючи у чужу країну, стикаються з новими реаліями, тому переживають стрес, пов'язаний з необхідністю адаптації до нових соціальних, культурних, кліматичних, мовних, навчальних та інших умов [1; 7; 8].

Триває період соціально-психологічної адаптації у громадян із зарубіжних країн, як підкреслюють дослідники (І. Н. Дуднік, Л. І. Рибаченко, Є. Ю. Рождественський), у середньому півтора-два роки, що потрібно враховувати, організовуючи навчання на підготовчих факультетах та у вищій школі [6, с.99-100; 7, с.200-201; 8, с.225].

Проблеми адаптації іноземних абітурієнтів протягом навчання на підготовчому факультеті розглядаються у статтях А. Я. Алєєвої, Д. Г. Арсеньєва, Т. Г. Афоніної, М. І. Вітківської, І. Н. Дуднік, Н. К. Желябіної, А. В. Зінківського, Л. І. Рибаченко, Є. Ю. Рождественського, Л. О. Смолякової, І. В. Троцук, В. М. Чорного, Т. Г. Якутіної та ін.

Аналіз літератури з теми дослідження та власний педагогічний досвід викладацької роботи на підготовчому факультеті дозволили визначити основні проблеми процесу адаптації іноземних абітурієнтів до нового середовища. Серед них виділяють такі:

1. Адаптація до чужого соціального середовища.

Адаптація громадян із зарубіжних країн до чужої країни, її політики, культури, звичаїв, традицій. Освоєння незнайомого соціального середовища, в яке потрапляють іноземні абітурієнти, – дуже складний соціальний процес. Одразу після прибуття в Україну вони перебувають у стані «культурного шоку». Психологічний дискомфорт у них (особливо у представників ісламських країн) викликає безкультурність громадян України на побутовому рівні (розпивання алкогольних напоїв та влаштування бійок у громадських місцях, неохайність тощо). У цій ситуації абітурієнт-іноземець шукає можливість зберегти звичний для нього спосіб життя.

2. Адаптація до самостійного дорослого життя у чужій країні.

З цією необхідністю зіштовхуються всі іноземні абітурієнти, що прибувають на навчання у чужу країну, адже їхні рідні та друзі залишаються на батьківщині. Тут на перший план виступає необхідність самостійної регуляції власної поведінки, необхідність самостійного прийняття дорослих рішень та задоволення своїх щоденних потреб, те, що на батьківщині за них робили їхні матері-домогосподарки.

3. Адаптація до нових кліматичних умов та змін у часі.

4. Адаптація до нового способу життя.

Процес адаптації починається з першого ж дня перебування абітурієнта у нашій країні, адже його спосіб життя, що склався на батьківщині, вступає у специфічні відносини із суспільними нормами в Україні. Якщо на батьківщині іноземні абітурієнти проживали у сім'ях (як правило, заможних), де для них було створено всі умови, де їм допомагали і за ними доглядали матері-домогосподарки, по місту вони пересувалися на власному автомобілі або ж на автомобілі батька і т.п., то в Україні вони проживають, як правило, у студентському гуртожитку (разом з іншими іноземними та українськими студентами), в одній кімнаті з незнайомою їм людиною.

Це ж стосується і рівня життя в Україні. Абітурієнти із Ірану розповідають, що, якщо після зливи вода на вулицях не стікає у водостоки, утворюючи величезні калюжі біля тротуарів, у результаті чого громадянин промочує ноги, він може подати скаргу до суду на комунальну службу міста та отримати відповідну компенсацію. Для нашої країни, на превеликий жаль, таке ставлення до громадян залишається нереальним. І це не поодинокі приклади.

5. Адаптація до інтернаціональної групи.

У навчальних групах на підготовчих факультетах навчаються абітурієнти з різних країн. Кожен із них – носій своєї культури. Досить часто трапляється так, що представники різних країн вороже ставляться один до одного (наприклад, абітурієнти із Ірану та Іраку), що зумовлено історичними подіями минулих років (згадаємо війну між Іраном та Іраком, яка тривала вісім років (1980 - 1988 рр.), ще й до сьогоднішнього дня у цих країн досить напружені відносини).

Міжкультурне спілкування в інтернаціональних навчальних групах вимагає від абітурієнтів знання культур односторонників та викликає потребу у вихованні толерантного ставлення до представників інших культур.

6. Дидактична адаптація.

Серед факторів дидактичної адаптації можна виділити об'єктивні та суб'єктивні. До перших відносять наступні чинники:

- відмінності у системах освіти, змісті набутих на батьківщині знань, який дещо відрізняється від того, який наявний в Україні, методах і формах навчання, контролю знань;
- необхідність навчання та спілкування абітурієнтів-іноземців українською (державною) чи російською мовою (на сьогоднішній день частина навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації проводить навчання іноземних студентів російською мовою);
- стислі строки навчання;
- фонові показники (вік, стан здоров'я і т.п.).

До суб'єктивних факторів відносять індивідуально-психологічні особливості абітурієнтів та особистий стиль діяльності [5, с.156-157].

Головним завданням підготовки іноземних абітурієнтів є оптимізація педагогічного впливу на їхню готовність до навчальної діяльності. Таким чином, виявивши проблеми адаптації абітурієнтів-іноземців до нових соціокультурних умов, ми маємо визначити чинники, що здатні позитивно впливати на процес адаптації абітурієнта.

Іншими словами, метою нашого дослідження є визначення шляхів оптимізації процесу адаптації іноземних абітурієнтів.

Одним із перших кроків до адаптації громадян із зарубіжних країн є вивчення української/російської мови як засобу спілкування з людьми іншої культури. Оволодіння мовою навчання є важливою складовою соціально-психологічної адаптації абітурієнтів [1, с.22; 7, с.204].

Як показує практика, після десяти місяців навчання (а іноді, це ще коротший термін) на підготовчому факультеті рівень мовної компетентності іноземних абітурієнтів значно підвищується, але він все ж недостатній для нормальної навчальної діяльності на основних факультетах вищої школи. Практично всі іноземні студенти відзначають, що їм важко працювати з навчальною літературою, слухати лекції та виступати на семінарах.

Ефективність навчальної діяльності та процесу адаптації іноземних абітурієнтів суттєво підвищуються, якщо викладачі, куратори академічних груп, вихователі ознайомлені із соціальними, етнічними, релігійними та психологічними особливостями конкретних народів та враховують національні й етнокультурні особливості кожного іноземного абітурієнта як представника певної нації. Кожен викладач має бути ознайомленим зі звичаями та законами батьківщини абітурієнтів.

Ефективність навчальної діяльності та процесу адаптації іноземних абітурієнтів залежить також від врахування індивідуальних особливостей абітурієнтів.

Формування позитивної мотивації навчання (відображення значущості навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією, потреба у нових знаннях тощо).

Уважне ставлення з боку викладачів та керівництва до кожного абітурієнта. Навчання на підготовчому факультеті слід забезпечити педагогічно доцільними виховними методами зниження рівня тривожності абітурієнта, його невпевненості у собі, своїх силах та можливостях, підтримати формування почуття задоволення собою, своїми досягненнями, відносинами з одногрупниками, викладацьким колективом.

Якщо абітурієнт-іноземець не відчуває підтримки з боку керівництва та викладацького колективу, у нього з'являються сумніви щодо правильності вибору навчання за кордоном, він починає припускати помилок, не знаходить спільної мови з одногрупниками та куратором, погіршується рівень засвоєння нових знань. Це може призвести до небажаного, але вірогідного результату – абітурієнт замикається у собі, перестає відвідувати заняття, потім залишає країну навчання та повертається на батьківщину.

Велике значення має наявність теплої доброзичливої атмосфери у групі.

Якщо викладач зможе правильно зрозуміти психологію абітурієнта, який перебуває у стані «культурного шоку», якщо йому вдасться знайти з ним психологічний контакт, якщо викладач буде проявляти інтерес до звичаїв та культури країни, звідки прибули абітурієнти, цікавитися повідомленнями про їхні сім'ї та друзів, то він зможе створити доброзичливу атмосферу у групі, що також сприятиме прискоренню процесу адаптації [1, с.23].

Враховуючи, що найважчий період адаптації іноземних абітурієнтів припадає на перший рік їхнього життя в Україні, куратори груп мають включити у свою педагогічну діяльність два важливі компоненти: пізнавально-навчальний та розважально-видовищний [2]. Велика роль у цих умовах належить позааудиторній роботі.

На підготовчих факультетах організовуються екскурсії різноманітної тематики. Перша з них, як правило, передбачає знайомство з районом проживання іноземних абітурієнтів, з гуртожитком, магазинами та транспортом.

Пізніше організовуються екскурсії містом, де навчаються абітурієнти-іноземці (як правило, це центральна частина міста), та іншими містами України. Організовується спільне відвідування театрів, виставок, музеїв тощо.

Всі форми роботи з іноземними абітурієнтами мають забезпечити поглиблення рівнів монологічного та діалогічного мовлення. Тут акцент робиться на психологічних моментах: заохочується участь абітурієнтів у діалозі, схвалюється бажання абітурієнтів спілкуватися мовою навчання.

Організовується спільний похід абітурієнтів і куратора групи у магазин, аптеку тощо. Викладач допомагає студентам у виборі продуктів харчування, одягу, медикаментів і т.п., вчить абітурієнтів будувати діалоги з продавцями, фармацевтами.

Сприятливо впливає на адаптацію іноземних абітурієнтів і поїздка групи чи груп під керівництвом кураторів на пікнік, де відбувається спілкування у неформальній обстановці.

Влаштовуються зустрічі, корисні для набуття необхідної інформації, з керівництвом факультету з метою вирішення важливих проблем, по закінченню навчання на підготовчому факультеті організовуються зустрічі з деканами

факультетів навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, куди хочуть вступати іноземні абітурієнти на навчання тощо.

Як відзначають дослідники, абітурієнти краще пристосовуються до нового середовища через творчість. Тільки тоді адаптація буде ефективною і стійкою, коли вони братимуть активну участь у навчальному процесі. Саме тому викладачі підготовчих факультетів мають залучати абітурієнтів до активної участі у новорічних концертах та університетських вечорах.

Напередодні великих українських свят, у тому числі релігійних, у групі варто організовувати бесіди для ознайомлення іноземних абітурієнтів з традиціями та культурою країни, у якій вони навчаються. Абітурієнти з цікавістю пізнають людей, звичаї, побут, історію та релігійні особливості України. Вони також із великим задоволенням розповідають про свої національні свята та традиції.

Цій же меті підпорядковане й вивчення лінгвоукраїнознавчих текстів на заняттях факультету.

Навчання в інтернаціональних групах та проживання у гуртожитку також сприяють прискоренню процесу адаптації. Це спонукає іноземних абітурієнтів спілкуватися між собою (представниками різних країн і носіями різних мов) мовою, яку вони вивчають в Україні.

Оскільки всі іноземні абітурієнти відчувають труднощі у навчанні, на підготовчому факультеті необхідно організовувати індивідуальні консультації з різних предметів, які вивчаються.

Також, у межах чинників, що сприяють процесу адаптації іноземних абітурієнтів, наша держава має приділити серйозну увагу питанням реальної безпеки іноземців, адже вони говорять про постійне почуття небезпеки і про те, що переживають страх, перебуваючи на вулиці, вокзалі, базарі тощо.

Аудиторна та позааудиторна робота на підготовчому факультеті, спланована таким чином, робить життя іноземних абітурієнтів насиченим і цікавим, знайомить їх з традиціями та культурою нашої країни, вчить поважати традиції, цінності, норми та, в свою чергу, допомагає їм адаптуватися до нового соціокультурного оточення.

Отже, з метою розвитку міжнародних освітніх зв'язків нашої країни з іншими країнами світу необхідно дбати про адаптацію іноземних громадян, що прибувають на навчання до України. Ефективність навчання іноземних абітурієнтів залежить від того, наскільки успішно вони пристосовуються до нового соціального середовища. Особливої уваги варто приділяти процесу їхньої адаптації під час навчання на підготовчому факультеті, адже це початок здобуття вищої освіти. Саме від того, як пройде процес адаптації іноземних абітурієнтів протягом навчання на підготовчому факультеті, залежить успішність їхнього навчання на основних факультетах вищої школи. Необхідно враховувати всі проблеми процесу їхньої адаптації та використовувати педагогічно доцільні виховні заходи, які б допомогли абітурієнтам швидше включитися у новий колектив, налагодити відносини з їхніми одногрупниками та викладачами.

У подальшому планується розробка програми адаптації іноземних абітурієнтів до навчання у вищих освітніх закладах України.

Література та джерела

1. Афонина Т.Г. Учебный процесс как основное звено в социальной адаптации иностранных учащихся / Т.Г.Афонина, Н.К.Желябина // Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С.22-26
2. Батанина Н.А. Проблемы адаптации иностранных студентов и пути их решения в НГУЭУ [Электронный ресурс] / Нина Анатольевна Батанина. – Режим доступа: <http://nsaem.ru/Science/Publications/Science_notes/Archive/2008/1/453.pdf> – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Іноземні студенти привозять до України 120 мільйонів доларів на рік за свою освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.newsru.ua/ukraine/27nov2008/dengistyd.html>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Рыбаченко Л.И. Аспекты психолого-педагогической деятельности на довузовской форме обучения иностранных граждан / Лидия Ивановна Рыбаченко // Теория и практика обучения иностранных студентов в современных условиях: Тез. докл. междунар. науч.-практ. конф., 3-5.09.2003г. / Донецкий нац. ун-т. Международный факультет. – Донецк: ООО «Юго-Восток, ЛТД», 2003. – С.80-83
5. Смолякова Л.О. Факторы дидактической адаптации иностранных учащихся при обучении на подготовительных факультетах / Л.О.Смолякова // Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С. 156-162
6. Дудник И.Н. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов и основные пути ее реализации [И.Н.Дудник, В.В.Томаш, Е.Ю.Рожественский, Б.Б.Ивнев] // Теория и практика обучения иностранных студентов в современных условиях: Тез. докл. междунар. науч.-практ. конф., 3-5.09.2003 г. /Донецкий нац. ун-т. Международный факультет. – Донецк: ООО «Юго-Восток, ЛТД», 2003. – С.99-102
7. Черний В.И. Социально-психологическая адаптация как фактор, способствующий профессиональной подготовке иностранных студентов [В.И.Черний, Е.Ю.Рожественский, И.Н.Дудник и др.] // Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С.199-207
8. Якутіна Т.Г. Особливості соціально-психологічної адаптації іноземних студентів та вплив організаційно-виховних заходів на її прискорення / Т.Г.Якутіна, Н.К.Желябіна, Є.Я.Швець // Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С.224-232

У статті розглядаються проблеми адаптації іноземних абітурієнтів у процесі навчання на підготовчих факультетах та шляхи оптимізації цього процесу.

Ключові слова: адаптація, іноземні абітурієнти, підготовчі факультети.

В статье рассматриваются проблемы адаптации иностранных абитуриентов в процессе обучения на подготовительных факультетах и пути оптимизации этого процесса.

Ключевые слова: адаптация, иностранные абитуриенты, подготовительные факультеты.

The author of the article has considered the issues of adaptation of foreign higher school entrants in the process of studying on preparatory departments as well as ways of optimisation of this process.

Key words: adaptation, foreign school-leavers, preparatory departments.

УДК 378:81'243

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Кевпанич О.,
м.Ужгород

Зміни в суспільно-політичному та економічному житті європейських держав суттєво впливають на розвиток їх освітніх систем. Стійка тенденція гуманізації та деідеологізації всього комплексу шкільних дисциплін має сприяти підготовці учня до активного життя у мінливому світі, відмові від ідей етноцентризму, оволодінню сучасними формами міжособистісних і міжнаціональних стосунків. У такій ситуації системи освіти багатьох країн світу ставлять за мету підготувати учнів до культурного, професійного та особистісного спілкування з представниками інших країн, ознайомити з їхніми традиціями, суспільним устроєм та мовною культурою. Поглиблення міжнародних зв'язків України, інтеграція країни до загальноєвропейських структур підвищують роль іноземних мов як важливого засобу міжкультурного спілкування.

Освітні закони, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, нові програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів, сучасне навчально-мето-

дичне забезпечення вивчення іноземних мов стали своєчасним відгуком на соціальне замовлення суспільства. У цих документах, які базуються на Рекомендаціях Ради Європи, закладено принципи комунікативного спрямування, особистісної орієнтації, автономії учня, взаємопов'язаного навчання видам мовленнєвої діяльності, що реалізують один із ключових принципів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти – «іноземні мови – для життя» [2, с.3].

Метою даного дослідження є проаналізувати можливості процесу вивчення іноземних мов у загальноосвітніх закладах як важливого засобу формування міжкультурної комунікативної взаємодії.

Сучасний підхід до вивчення іноземної мови передбачає оволодіння міжкультурними вміннями і навичками, що охоплюють: здатність встановлювати зв'язок між власною та іноземною культурою; сприйнятливості до поняття культури та здатність розпізнавати і застосовувати різні страте-

гії, щоб встановити контакт з носіями іншої мови і культури; здатність виконувати роль культурного посередника між власною та іноземною культурами, ефективно керувати розв'язанням непорозуміння і культурних конфліктів. Навчання іноземної мови в Україні здійснюється з орієнтацією на спілкування з носіями мови. В умовах європейської інтеграції актуальною є проблема спілкування іноземною мовою з усіма, хто цією мовою володіє, але не є її носієм. Іншими словами, учні повинні бути здатними здійснювати міжкультурну взаємодію іноземною мовою як з носіями мови, так і з представниками інших народів, які володіють цією мовою [8, с.5].

Реформування національної системи освіти вивчення іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється за двома навчальними програмами: учні 11-річної школи навчаються за програмою у редакції 1998 року, учні 12-річної школи – за програмами 2004 року. В основі програми, за якою навчаються учні 11-річної школи, лежить формування граматичної компетенції – так званий «граматико-перекладний» підхід до вивчення іноземних мов. Відправним його моментом є мовна форма, а не функція. Останнє на сьогодні вже не сприяє у повній мірі розумінню того, де (в якій сфері, ситуації) і для досягнення якої мети доцільно було б вживати мовний матеріал, що вивчається [1]. Традиційний підхід розглядає учня як більш чи менш пасивного споживача готової інформації. Як результат учні часто не виявляють зацікавленості в обговоренні питань, що пропонуються, недостатньо активно беруть участь в уроці. Власне, вивчення іноземної мови не сприймається учнями як процес оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. В основу ж навчальної програми для 12-річної школи покладено формування комунікативної компетенції. Цей підхід акцентує більшу увагу на функціях мовних, лексичних і граматичних одиниць, що сприяє розвитку комунікативне спрямованого оволодіння учнями навчального матеріалу.

Методичні засади нової програми, узгоджені з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, є комунікативне спрямованими, зорієнтованими насамперед на формування в учнів мовленнєвих умінь. Нові методики навчання іноземної мови передбачають формування мотивації та інтересу до оволодіння мовою, у спробах перебороти формалізм в організації навчально-виховного Процесу й оцінці діяльності учнів, перейти від авторитарного стилю спілкування з учнями до діалогу. Для цього бажано використовувати цікаві країнознавчі матеріали, піклуватися про створення сприятливого психологічного клімату на уроці. Тому важливо зробити навчання більш інформативним, змістовним, щоб підсилити вплив на особистість школяра засобами навчального предмета, щоб розвивати не тільки його світогляд, але й світовідчуження. У центрі уваги комунікативного підходу перебуває діяльність самого учня. Вчитель же залучає учнів до творчої співпраці для ефективної підготовки і проведення уроку через пошукові, особистісно орієнтовані завдання, проектну діяльність.

Виходячи із специфіки предмета «іноземна мова», основною метою навчання є формування іншомовної комунікативної компетенції, оскільки мова є засобом спілкування. Основні змістові лінії комунікативної компетенції такі:

а) комунікативні вміння як результат оволодіння іноземною мовою; б) мовні знання і навички застосування їх; в) соціокультурні знання, вміння і навички, без яких неможливо сформувати іншомовну комунікативну компетенцію [4, с.9].

Сьогодні в Україні вивчається переважно чотири іноземні мови: англійська, німецька, французька, іспанська. Окрім того, в окремих навчальних закладах організовано навчання китайської, японської, арабської, турецької, гінді, перської, корейської, італійської, польської, скандинавських мов тощо. Така широка палітра іноземних мов дозволяє виховувати учнів на засадах толерантного ставлення до інших народів, історії і культури. Учні, які вивчають дві або три іноземні мови, розвивають свій полікультурний потенціал. Лінгвістична і культурна компетенції у кожній мові змінюються під впливом знання іншої мови і сприяють формуванню міжкультурних умінь і навичок. Вони дозволяють дитині розвивати збагачену, більш складну особистість і посилюють потяг до подальшого вивчення мови та більшої відкритості щодо нового культурного досвіду.

Вивчення іноземної мови сприяє розвитку здібностей до міжкультурної комунікації на якісно вищому рівні порівняно з вивченням рідної мови. Це пов'язано з тим, що учні починають знайомство з новим предметом, знаходячись на більш високому рівні психологічного та фізичного розвитку. Розвиток в учня здібності до міжкультурної комунікації, тобто до адекватного взаєморозуміння двох і більше учасників комунікаційного акту, які належать до різних національних культур, робить актуальним звернення до цілого ряду особистісних параметрів школярів, які до останнього часу не були предметом детального вивчення ні з боку методистів, ні з боку вчителів. В першу чергу мова йде про формування таких якостей особистості, як відкритість, терпимість і готовність до спілкування. Відкритість – це свобода від упередженого ставлення до представників іншої культури. Дана якість дозволяє побачити в культурі країни, мова якої вивчається, щось незвичайне та незнайоме. З відкритістю пов'язана здібність людини терпляче відноситись до проявів незвичного в інших культурах, готовність до міжкультурного спілкування, які є вагомими складовими комунікативної компетенції і забезпечують активне спілкування з представниками невідомих соціокультурних спільнот [1].

У підходах до одночасного вивчення кількох іноземних мов українські фахівці успішно використовують досвід європейців. У французькому ліцеї обов'язковим атрибутом навчання є порівняння культурних особливостей двох народів: тієї країни, мова якої вивчається як іноземна, та своєї країни. Весь зміст навчання підпорядковано розвитку в учнів почуття толерантності до представників інших культур та усвідомленості власної культурної ідентичності. При цьому в них виховують готовність учнів до усвідомлення як подібних, так і відмінних рис, які можуть мати місце в стосунках між представниками рідної учневої культури та культури, мова якої вивчається. Як окремий пункт у програмі Австрії виділяються знання особливостей політичного, соціального, та економічного життя країн, мова яких вивчається як іноземна, їх внесок у розвиток європейської інтеграції та прогресу людства, передбачається розвиток в учнів міжкультурної свідомості. У процесі навчання чужої мови учня готують бути культурним посередником між

представниками рідної та іношомовної культур. Для цього планується здобування знань про особливості та досягнення в галузі культури, щоб майбутні спеціалісти були готові представляти рідну культуру в умовах іношомовного оточення. Міжкультурне навчання охоплює цілий ряд окремих аспектів, починаючи від лінгвістичних (вивчення без еквівалентної лексики та інше), прагматичних (як правильно себе вести в конкретній ситуації), естетичних (що вважається красивим або відразливим в іншій культурі) та етичних (що являють собою моральні цінності) проблем.

За Рекомендаціями Ради Європи термін «міжкультурна свідомість» означає знання, усвідомлення та розуміння подібних і відмінних ознак між «світом, з якого приходиш» та «світом, до спільноти якого прагнеш», а також усвідомлення регіональних та соціальних відмінностей цих двох світів. Окрім міжкультурної свідомості, сучасний підхід передбачає оволодіння міжкультурними вміннями і навичками, що охоплюють: а) здатність встановлювати зв'язок між власною та іноземною культурою; б) сприйнятливість до поняття культури та здатність розпізнавати і застосовувати різні стратегії, щоб встановити контакт з носіями іншої мови і культури; в) здатність виконувати роль культурного посередника між власною та іноземною культурами, ефективно керувати розв'язанням непорозумінь і культурних конфліктів [3, с.4].

Особливої уваги при розгляді питання формування міжкультурної взаємодії при вивченні іноземної мови потребують засоби навчання, завдяки яким більш успішно і за короткий час досягаються визначені цілі навчання. На уроках іноземної мови найчастіше послуговуються такими засобами навчання: підручниками, навчальними посібниками, дидактичними матеріалами, технічними засобами (ТЗН), програвачі, магнітофони, радіо, звукові фільми, телебачення, відео, лінгвістичні кабінети, комп'ютери, інформаційні системи, телекомунікаційні мережі. Як і методи, форми, засоби навчання є частиною педагогічної системи. Вони виконують такі основні функції: інформаційну, засвоєння нового матеріалу, контрольну.

Об'єктивна необхідність використання різноманітних засобів навчання у процесі вивчення іноземної мови обумовлена їх великим впливом на процес розуміння і запам'ятовування: при дослідній перевірці ефективності запам'ятовування темпу встановлено, що при слуховому сприйманні засвоюється – 15% інформації, при зоровому – 25%, а в комплексі, тобто при зоровому і слуховому одночасно, – 65%. Дослідження фізіологів показали, що 80% інформації людина одержує через зоровий аналізатор. Пропускна здатність каналів прийому й обробки інформації по лінії «вухо-мозок» дорівнює 50°000 біт/с, а по лінії «око-мозок» – 50°000°000 біт/с. Ці дані дозволяють зробити висновки про необхідність обов'язкового використання учителем словесних і несловесних (зорових, наочних) методів навчання.

Зазначимо, що кожний урок з використанням технічних засобів вимагає від учителя ретельної підготовки. Передусім важливо враховувати, що технічні засоби навчання не

можуть замінити в класі вчителя. Вони використовуються тоді, коли інші засоби, які є у його розпорядженні, не можуть забезпечити якісного засвоєння знань, вихованості і розвитку учнів. Ефективному використанню засобів навчання сприяє кабінетна система навчання, що передбачає проведення занять з усіх предметів, а також позаурочних занять у навчальних кабінетах, обладнаних підручниками, навчальними посібниками, додатковою літературою, засобами наочності, технічними засобами навчання. Така система створює кращі можливості для використання наочності та ТЗН, хоч і не позбавлена проблем, пов'язаних із невідповідністю робочих місць учнів їх фізичному розвитку, зайвими пересуваннями у коридорах, труднощами у складанні розкладу занять тощо. Найважливішим для правильної організації сучасного комунікативного процесу є вибір підручника. Прикметною ознакою українських підручників останнього покоління з іноземних мов є те, що в них застосовано особистісно зорієнтований та діяльнісний підхід до добору навчального матеріалу та змісту навчання. Зміст підручників, сконструйованих на засадах комунікативного підходу, дозволяє розвивати комунікативні уміння школярів у різних видах мовленнєвої діяльності. При цьому не всі рекомендовані підручники виявилися ефективними і за компетенцією, і за змістом. Окремі з них перевантажені навчальним ілюстративним матеріалом; у деяких підручниках не додержано цілісності системи вправ і завдань та ін.

Навчання іноземної мови в Україні відбувається з орієнтацією на спілкування з носіями мови. Та, в умовах інтеграційних процесів, що мають місце в Європі та в світі, досить актуальною є проблема спілкування іноземною мовою з усіма, хто цією мовою володіє, але не є її носієм. Саме таке завдання ставлять перед собою науковці і вчителі таких високо розвинутих європейських країн. Європейський підхід до навчання з використанням міжкультурної комунікації дає можливість учням адекватно сприймати іншомовні поняття та вживати їх у різноманітних соціально-зумовлених ситуаціях: ідеологічна нейтральність, толерантність та неупередженість до інформації; ситуативна і культурологічна автентичність текстів; культурний релятивізм (відсутність рис етноцентризму); можлива наявність різноманітних позицій щодо трактування історичних подій повинні стати критеріями відбору змісту навчального матеріалу.

Таким чином маємо підстави до висновків. Процес вивчення іноземних мов у загальноосвітніх закладах є засобом формування міжкультурної комунікативної взаємодії. Учні вчаться здійснювати міжкультурну взаємодію іноземною мовою як з носіями мови, так і з представниками інших народів, які володіють цією мовою. У результаті, міжкультурна компетенція сприяє розвитку цілісної, гармонійної, самоусвідомленої особистості, яка є відкритою для сприйняття та розуміння нових культур та спільнот. Наша стаття не розкриває усіх аспектів проблеми.

Подальше зацікавлення становлять європейські методи навчання іноземних мов з використанням міжкультурної комунікації та ін.

Література та джерела

1. Баханов К.О. Державний стандарт загальної середньої освіти: шляхи вдосконалення / Костянтин Олексійович Баханов // Рідна школа. – 2006. – №6. – С.4-6
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (Міністерство освіти і науки України. АПН України). – К., 2003. – 67 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвінт, 2003. – 273 с.
4. Коваленко О. Політика і практика викладання в умовах соціокультурного розмаїття: Проект Ради Європи / Оксана Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 5. – С.9-12
5. Падюк Т. Формування інноваційної культури педагога / Тетяна Падюк // Рідна школа – 2006. – № 11. – С.77-78
6. Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку / Людмила Николаевна Яковлева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 6. – С.4-7

В статті розглянуто можливості використання іноземних мов у загальноосвітніх закладах як важливого засобу формування міжкультурної комунікативної взаємодії.

Ключові слова: вивчення іноземної мови, міжкультурна комунікативна взаємодія.

В статье рассмотрены возможности использования иностранных языков в общеобразовательных учреждениях как важного средства формирования межкультурной коммуникативной взаимодействия.

Ключевые слова: изучение иностранного языка, межкультурное коммуникативное взаимодействие.

The author of the article has considered the possibilities of making use of foreign languages in secondary schools as an important means of forming of intercultural communicative interaction.

Key words: learning a foreign language, intercultural communicative interaction.

УДК 37035:376.3

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ГУВЕРНЕРІВ У ВНЗ

Кобилянська Л.,
м.Чернівці

Постановка проблеми. Розбудова в сучасній Україні особистісно-орієнтованої освіти ґрунтується на пріоритетах гуманістичного над авторитарним екологічного над техногенним, аксіологічного над інформаційним, на паритетах соціального та індивідуального, логічного та образного, традиційного й інноваційного. Це особливо стосується системи вищої педагогічної освіти, яка покликана готувати фахівця з якісно іншим рівнем сформованості мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, професійно-педагогічного мислення й технологічної культури, творчого потенціалу та здатності до постійного самоудосконалення, смислотворчості.

У останні десятиліття на теренах України з'являються оригінальні педагогічні системи, альтернативні типи навчальних закладів, активно відроджується індивідуальне навчання й виховання. Потреба у домашньому наставникові (учителів, гувернерів, няні, бонні тощо) забезпечується свого роду «соціальним замовленням» – необхідністю формування національної еліти ХХІ століття, а також важливістю надання освітньо-виховних послуг різним категоріям сімей, що їх потребують. Підготовка спеціалістів з індивідуального навчання й виховання для роботи у родині – гувернерів, повинна здійснюватися у вищих навчальних закладах з використанням новітніх освітніх технологій, орієнтованих на формування особистості фахівця, здатного до творчого й продуктивного виконання своїх професійних обов'язків та функцій.

Аналіз останніх досліджень. Проблема професійного

розвитку фахівця, становлення його особистості активно розробляється у професійній педагогіці, психології, акмеології і знаходить своє відображення у науковому доробку С.Батищева, Н.Гузій, А.Деркача, Є.Климова, Т.Кудрявцева, Ю.Поваренкова, О.Романової, В.Рибалка, В.Шадрікова та інших.

Питання оновлення вищої педагогічної освіти, розроблення теоретичних і методичних засад професійно-педагогічної підготовки студентів здійснюється у працях В.Андрущенка, В.Бондаря, О.Глузмана, О.Дубасенюк, А.Капської, Л.Кондрашової, Н.Кузьміної, О.Кучерявого, В.Лугового, О.Пехоти, В.Семиченко, В.Сластьоніна, Л.Хомич та інших.

Проблема гувернерства у історико-педагогічному, соціально-педагогічному, теоретико-практичному аспектах у останнє десятиліття активно досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями. У контексті нашого дослідження вартісними вважаємо праці й дисертаційні роботи Н. Ковалевської, О.Корх–Черби, Є.Сарапулової, В.Стинської, С.Трошиної (історичний аспект діяльності та підготовки домашніх педагогів); А.Бардінова, А.Богуш, О.Білої, Л.Безбах, Г.Беленької, А.Ганічевої, О.Савушкіної, Є.Петрової, Н.Рогальської, Д.Федоренко (зміст професійної підготовки гувернерів у системі середньої професійної та вищої освіти); К.Волинець, М.Головко, С.Куприянова, С.Марченко, Р.Охрімчук, Л.Пасечник, Н.Савельєвої, Т.Скорик, С.Теплюка, Т.Тимохіної, Т.Ткачук, О.Шароватової (професійно-педагогічна діяльність гувер-

нера в умовах варіативної освіти), І.Акіншевої, Л.Завацької, З.Зайцевої, Н.Корпач, Т.Лодкіної, Н. Максимовської, В.Постового (специфіка діяльності соціального гувернера та його підготовки у ВНЗ). Усі ці наукові праці свідчать про інтерес науковців та практиків до проблеми й на користь її подальшого вивчення.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Разом з тим підготовка гувернерів у системі вищої педагогічної освіти, її змістовий компонент, технологічні аспекти, практична спрямованість ще не знайшли належного відображення у теоретичних дослідженнях науковців.

З огляду на вищезазначене метою даної публікації є розгляд шляхів, форм та методів використання новітніх освітніх технологій для професійної підготовки майбутніх гувернерів у період вузівського навчання.

Виклад основного матеріалу. В Україні сьогодні фахівців індивідуального навчання й виховання – гувернерів готують у системі вищої освіти як спеціалізації основних педагогічних спеціальностей – «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Соціальна педагогіка», «Музична освіта й виховання». Система підготовки гувернерів, на думку С.Куприянова, у якості базових цілепокладальних компонентів містить, з одного боку, формування й розвиток необхідних професійних якостей (педагогічних знань, умінь, інтуїції), що забезпечать їм професійний підхід до діяльності, а з іншого – створення умов для постійного удосконалення власної педагогічної майстерності (формування установки на саморозвиток, залучення до експериментальної роботи) [2, с.10]. Зміст цієї підготовки інтегрує загальнопрофесійне навчання та пошук й розвиток індивідуального професійного іміджу. Професійна підготовка повинна забезпечити оволодіння майбутнім домашнім педагогом усім комплексом знань та практичних умінь для надання багатопрофільних послуг й педагогічної допомоги сім'ї в індивідуальному навчанні й вихованні дитини, її соціалізації, розвитку творчих здібностей, корекції поведінки; сприяти виробленню умінь надавати необхідну психолого-педагогічну допомогу батькам тощо.

У доборі змісту освіти чільне місце повинно посідати формування практичних та практико-технологічних умінь та навиків, які базуватимуться на системі фундаментальних психолого-педагогічних та професійно-зорієнтованих знань. Технологія навчання в цілому – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних й людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Однак зміна акцентів сучасної освітньої системи, а саме, посилення практичного спрямування змісту навчальних курсів; пошук форм, методів організації навчання, націлених на інтелектуальний розвиток особистості за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності, спонукають до осмислення і впровадження нової парадигми освіти – особистісно-зорієнтованих технологій навчання. Цього вимагає постіндустріальне суспільство XXI століття, зацікавлене у тому, щоб його громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя, що постійно змінюються.

В умовах особистісно-зорієнтованого навчання змінюються функції, зміст та напрями діяльності учня (студента) та педагога (викладача). Центр ваги слід перенести з екстенсивних, описових, інформаційно-пояснювальних форм і методів навчання на інтенсивні, індивідуальні, «занурення» студентів в обстановку творчої, пошукової, дослідницької пізнавальної діяльності.

Підготовка майбутніх гувернерів у вузі повинна бути зорієнтована не лише на оволодіння ними комплексом професійно-зорієнтованих дисциплін, а й базуватися на використанні новітніх технологій, зокрема, технології контекстного навчання, яка має на меті максимально наблизити студентів до їх майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до теоретичних положень цієї технології, система навчання повинна моделювати предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, виступати формою особистісної активності, яка здатна забезпечити виховання необхідних предметно-професійних і соціальних якостей фахівця [3, с.76]. Як і у традиційному навчанні, матеріал пропонується у вигляді навчальних текстів як знакових систем, виступає як інформація, яку слід засвоїти. Однак особливість полягає у тому, що за цією інформацією, структурованою переважно у вигляді завдань, проблемних ситуацій, ділових ігор, проглядатимуться реальні контури майбутньої професії. Концепція А.Вербицького (автора технології знаково-контекстного навчання) вимагає переосмислення логіки і моделі навчальної діяльності, стратегії педагогічного процесу, принципів побудови та функціонування рефлексивного середовища, механізмів професійного самовизначення, структури практичної підготовки студентів.

У технології знаково-контекстного навчання виділяється три базові форми діяльності та численні перехідні, зокрема до базових відносяться форми організації навчання академічного типу (лекції, семінарські заняття, самостійна робота), квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри, інші ігрові форми занять), навчально-професійна діяльність (дослідницька робота, виробнича практика, дипломне проектування); у якості перехідних передбачено лабораторно-практичні заняття, імітаційне моделювання, аналіз конкретних ситуацій, спецкурси, спецсемінари. Саме такий підхід дає змогу подолати одну з найбільш яскравих суперечностей професійної освіти – форми організації навчальної діяльності студентів неадекватні формам професійної діяльності фахівців.

Послідовне моделювання цілісного змісту і умов майбутньої професійної діяльності повинно пронизувати матеріал професійно-зорієнтованих курсів з підготовки гувернерів ВНЗ («Теорія та історія гувернерства», «Технології роботи соціального гувернера», «Дошкільна педагогіка і психологія», «Методика індивідуального навчання», «Педагогіка сімейного виховання» та інші). На семінарських заняттях необхідно практикувати мікроповіді з реферуванням визначених проблем, рольові ігри, самоаналіз діяльності студентів, розробку практичних пам'яток виходу з певних професійних чи конфліктних ситуацій, брейн-ринги, прес-конференції, ділові ігри, брейнстормінги, виконання творчих завдань, розробку правил, картографію педагогічної ситуації,

апробацію тестів тощо. Студенти повинні не тільки запам'ятати і правильно відтворити практичні дії, а й на їх підставі продемонструвати творчий характер розуміння та виконання фахових операцій уздовж усього технологічного ланцюжка, передбаченого навчальною програмою.

Збільшення частки самостійної роботи, розширення кількості навчальних предметів за вибором студентів, впровадження активних методів навчання (зокрема, тренінгів), здійснення наскрізної неперервної професійно-практичної підготовки сприятимуть лібералізації навчального процесу та форм організації навчання. Ці заходи стануть першим кроком до реалізації основних засад технології знаково-контекстної навчальної діяльності майбутніх домашніх педагогів.

До особистісно орієнтованих технологій підготовки майбутніх гувернерів у період вузівського навчання відносимо й кейс-технології. Кейс-технології (з англ. case – випадок) розглядаються науковцями й практиками як один із способів застосування контекстного навчання. Основне призначення кейс-технології – сформулювати у студентів вміння вирішувати практико орієнтовані неструктуровані освітні, наукові чи професійні проблеми, а її особливність полягає у створенні проблемної ситуації на основі фактів з реального життя чи професійної діяльності. Кейси – події чи ситуації з реального життя і практики конкретних фахівців – передбачають розмаїття рішень й альтернативних шляхів пошуку. Використання кейсів у процесі навчання, як правило, відбувається за допомогою двох методів: традиційного й альтернативного. Традиційний метод – це відкрита дискусія, успішність якої залежить від організаторсько-дидактичних умінь викладача; альтернативним є метод індивідуальної чи групової роботи, у процесі якої студенти аналізують, оцінюють ситуацію, пропонують шляхи її вирішення чи рекомендації. У останні роки йдеться також про використання кейс-технології у підсумковому (екзаменаційному) контролі знань студентів [4, с.89-92].

Професійна діяльність гувернера надзвичайно різнопланова й багатоаспектна, у ній виокремлюються інваріантна та варіативна діяльність, вибіркою визначається особливостями та запитамі сім'ї. Якщо інваріантна частина охоплює в основному схожі для більшості сімей вимоги (фізичний розвиток дитини, організація дозвілля, оволодіння навичками самообслуговування, підготовка до шкільного навчання, формування уявлень про оточуючий світ та суспільство, розвиток морально-етичних якостей, формування навичок культури поведінки тощо), то спектр варіативних видів є надзвичайно широким: від навчання іноземним мовам, музиці, основам образотворчого мистецтва, танцям до знайомства з прийомами самозахисту, альтернативних систем загартування й фізичного розвитку, навчання престижними видами спорту (теніс, фігурне катання, кінний спорт), формування технічних навичок, поглибленого розвитку особистісних нахилів дитини. Для значної частини сімей гувернер – фахівець, що здійснює також функції логопеда, реабілітолога, патронажної сестри з догляду за хворою дитиною тощо [5].

Саме тому у процесі професійної підготовки у ВНЗ майбутній гувернер повинен максимально апробувати

професійні ролі, спрогнозувати й спроектувати вирішення складних професійних ситуацій, зокрема й з допомогою кейс-технологій. У Чернівецькому національному університеті імені Ю.Федьковича, де здійснюється підготовка соціальних гувернерів, у викладанні професійно-орієнтованих дисциплін кейс-метод використовується як на лекційних, так і на семінарських (практичних) заняттях. У процесі підготовки кейса використовуються інформаційні технології, широка джерельна база (Інтернет-ресурси, матеріали ЗМІ), інформація може бути представлена з використанням мультимедіа презентації, де поєднано текстову інформацію й інтерактивне відео, практикується експертна оцінка колег того чи іншого кейса перед його апробацією у студентській аудиторії.

З допомогою цього методу забезпечується активне засвоєння студентами навчального матеріалу з включенням механізмів «занурення» у професійно-практичний контекст майбутньої професії через конкретні ситуації. Змінюється характер взаємодії викладачів та студентів, зокрема, від лектора вимагаються додаткові творчі зусилля з відбору змісту лекції, визначення логіки її проведення, емоційної, інтелектуальної і навіть фізичної готовності до використання ігрових ситуацій, необхідна особистісна мобільність. Зацікавленість та особиста участь кожного студента забезпечується й специфічним просторовим розміщенням їх в аудиторії (коло, півколо, амфітеатр тощо).

Ураховуючи специфіку роботи гувернера з дитиною, яка базується перш за все на активному спілкуванні, у процесі професійної підготовки слід звернути особливу увагу на формування у майбутнього домашнього наставника блоку комунікативних якостей: ерудованості, багатого словникового запасу, здатності йти на компроміс, помірної екстравертності, емоційної стійкості у спілкуванні, середнього рівня нейротизму й конфліктності, емоційності, спрямованості спілкування «на справу», емпатії [1, с.88]. Розвиток гувернерського іміджу – це система індивідуальної роботи, спрямована на розкриття й вільну самореалізацію його особистісного «Я», індивідуальної неповторності, притаманної кожному педагогу [4, с.11]. Привабливий професійний імідж гувернера – запорука його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Висновки. Отже, у процесі підготовки фахівців індивідуального навчання й виховання (гувернерів, сімейних вихователів, соціальних гувернерів) у вищих навчальних закладах, з огляду на специфіку їх майбутньої діяльності, крім традиційних, необхідно й можливо використовувати новітні технології навчання, зокрема, контекстне навчання, кейс-технології, що забезпечують формування умінь аналізувати та вирішувати складні, нестандартні професійні завдання й ситуації.

Теоретикам та практикам необхідно продовжити розробку методичного інструментарію особистісно орієнтованих технологій, пошук нових форм та методів навчання у системі вищої професійно-педагогічної освіти.

Література та джерела

1. Ганичева А.Н. Подготовка воспитателя-губернера в системе среднего профессионального педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ганичева Алла Николаевна. – М., 1996. – 160 с.
2. Куприянов С.В. Организация работы губернской службы / Сергей Владимирович Куприянов. – Иваново, 1992. – 32 с.
3. Педагогические технологии / Под. общ. ред. В.С.Кукушкина. – Ростов-на-Дону: МарТ, 2002. – 320 с.
4. Сарапулова Е.Г. Психолого-педагогические основы навчально-виховної діяльності губернера / Євгенія Геннадіївна Сарапулова. – К.: МАУП, 2003. – 264 с.
5. Современные образовательные технологии / Под. ред. Н.В.Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.

Стаття присвячена проблемі використання особистісно орієнтованих технологій у процесі вузівської підготовки майбутніх фахівців індивідуального навчання й виховання дітей-губернерів. Розглянуто шляхи, форми та методи впровадження технологій контекстного навчання, кейс-технологій у навчальний процесі вузу з метою формування професійних знань, умінь та навичок майбутніх домашніх педагогів.

Ключові слова: індивідуальне навчання, підготовка губернерів, контекстне навчання, кейс-технології

Статья посвящена проблеме использования личностно ориентированных технологий в процессе вузовской подготовки будущих специалистов индивидуального обучения и воспитания детей-губернеров. Рассмотрены пути, формы и методы внедрения технологий контекстного обучения, кейс-технологий в учебный процесс вуза с целью формирования профессиональных знаний, умений и навыков будущих домашних педагогов.

Ключевые слова: индивидуальное обучение, подготовка губернеров, контекстное обучение, кейс-технологии.

The author of the article has considered the issue of the use of personality-oriented technologies in the process of training in educational establishment university of future specialists for individual teaching and education of children-governers. Ways, forms and methods of technology of context teaching have been considered as well as using the case-technologies in the educational process of the institution with the aim to develop professional knowledge and skills of future home teachers.

Key words: individual learning, contextual learning, case-technology.

УДК 378.147.001.76;811.11

НАПРЯМКИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Костюк М.,
м.Ужгород

Одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоденнішому етапі модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Як вимагають сформованості у майбутніх фахівців системи знань, умінь та навичок професійної діяльності, а також загальних та професійних компетенцій. Розв'язання цього завдання можливе за умови відповідної адаптації педагогічних методик й впровадження інноваційних технологій навчання. Про це наголошено в українському Положенні «Про порядок здійснення інноваційної діяльності у системі освіти» (1999). В суспільстві кожні 5-6 років відбувається зміна поколінь техніки. Це означає, що відповідним чином повинні змінюватися професійні знання, уміння і навички людей, їх ставлення до професійних обов'язків. Інакше існує небезпека стихійного розвитку культури і виробництва, використання досягнень людської творчості у вузькокорисливих інтересах, для створення нових інструментів і форм пригноблення людини. Тому одним з найважливіших завдань підготовки фахівців у галузі культури, освіти та мистецтва є вироблення і проведення оновленої поетапної культурної політики, яка сприятиме добуванню, збагаченню, поширенню і творенню кращого етнонаціонального та загальнолюдського досвіду на українській землі.

Метою нашої статті є назвати ряд методів навчання, які є виправдані, та напрямки розвитку інновацій. У сучасній педагогічній практиці з метою реалізації завдання впровадження інноваційних технологій у викладанні, використовуються ряд активних інноваційних методів навчання, сприяючих формуванню інтелектуальних умінь в студентів. Вивченням інноваційних методів та технологій навчання займалися такі вчені: М.С.Бургин, Л.І.Морська, В.Г.Обухович, В.В.Химинець. Аналіз науково-методичної літератури дає підстави виділити такі методи, як: метод тимчасових обмежень, маніпулятивний метод, метод абсурду; метод мозкового штурму, навчання за алгоритмом та ін. Класифікація методів достатньо умовна. Вибір методів завжди залежить від конкретної мети і завдань навчання, обумовлений змістом навчального матеріалу та специфікою навчання.

Завдання нашої роботи для досягнення мети – проаналізувати вказані напрямки застосування нових технологій, так як впровадження інноваційних технологій є малодослідженим аспектом у художній освіті.

Оновлюючи арсенал власних методів викладання, слід пам'ятати наступне. Нововведення (інноваційність) має бути педагогічно виправданим, характеризувати стиль професійної діяльності кожного вчителя та викладача. Інновації не виникають самі собою, а є результатом наукових

пошуків, аналізу, співпраці, узагальнення педагогічного досвіду. Для загальної мистецької освіти застосування інноваційних технологій є малодослідженим аспектом оновленої діяльності викладача. На думку професора В.Химинця, інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожний відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність [7, с.256]. В процесі такого навчання створюється особливий психологічний клімат. Сприятливі умови, що забезпечують проведення інноваційної культурної політики в Закарпатському художньому Інституті (ЗХІ) проведення такої політики має ряд особливостей. Тут навчаються студенти різних національностей, різних конфесій, відповідно і з різними культурно-етнічними традиціями, міжнародними зв'язками.

Виділяючи поле нашої діяльності за певними напрямками, враховуємо, що розвиток культури будь-якого народу і будь-якої країни в сучасному світі не може відбуватися ізольовано, поза рамками міжнародної співпраці. Міжнародна культурна співпраця як принцип культурної політики повинна сприяти взаєморозумінню народів, створенню у їх відносинах атмосфери поваги, довіри, діалогу і миру. Міжнародна культурна співпраця повинна базуватися на повазі гідності і цінності кожної культури, на відмові від спроб встановлення будь-яких форм нерівності, підкорення або заміни однієї культури іншою, на рівновазі в культурних обмінах. Зважаючи на вище сказане в ЗХУ, як в закладі формування духовної культури, запровадження інновації відбувається у процесі навчання за декількома напрямками: 1) забезпечення автономності студентів у навчанні; 2) зміни ролі викладача у навчальному процесі; 3) індивідуалізації навчального процесу; 4) впровадження кооперованого навчання; 5) використання проблемного підходу до навчання; 6) інтенсифікація навчального процесу та активізація студентів у ньому; 7) удосконалення системи контролю /тестового контролю/ знань, навичок та вмінь.

Забезпечення автономності студентів у навчанні. Головною метою вважаємо створення умов для вироблення студентами індивідуального стилю діяльності. Реалізуємо через поступове перетворення навчання у самонавчання та саморозвиток. Студент, як суб'єкт отримує знання в основному за рахунок творчої самостійної роботи, самостійно шукає потрібну для виконання навчальних завдань інформацію та творчо її опрацьовує з тим, щоб зробити необхідні висновки та отримати обумовлені навчальним завданням результати. Розвиток такої автономії потребує забезпеченості навчального процесу матеріалами та літературою для самостійної роботи, можливостями постійного використання студентами інформаційних технологій. Розробка та забезпечення наочності, аудіо- та відео матеріалів становить значну частину методичної роботи викладача.

Зміна ролі викладача у навчальному процесі на організатора роботи. Сучасні освітні технології навчання передбачають суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі навчання. Головна функція викладача – дати студентам напрямки та орієнтири роботи, а також необхідну допомогу в творчому самонавчанні. Реалізація такої функції передбачає залучення викладачем студентів до виконання навчально-дослідної, творчої роботи. Потребує від викладача відповід-

ної підготовки.

Індивідуалізація навчального процесу. Робота викладача з студентами як організатора самостійного набуття знань тими, хто навчається, можлива в тому разі, якщо враховується особистість кожного студента, його психічні особливості та особливості сприйняття, інтереси, потреби, цілі, тощо. Викладач ретельно вивчає особистості своїх студентів та пристосовує до них свої можливості навчати. Тільки за такої умови можна розкрити та використати в навчальних цілях психологічні резерви тих, хто навчається, перетворити їх з пасивних об'єктів педагогічних зусиль в активних суб'єктів-учасників навчального процесу.

Впровадження кооперованого навчання. Воно базується на спільній роботі студентів над єдиними навчальними завданнями проблемного характеру (наприклад, у виконанні навчальних проектів), коли рішення досягається через поєднання зусиль усіх для досягнення спільної мети. Коопероване навчання сприяє об'єднанню знань, навичок та вмінь студентів і створює умови для взаємонавчання. Взаємонавчання вимагає такої організації навчального процесу, при якій як в аудиторії, так і за її межами, студенти постійно працюють у парах та малих групах, звітуючи про результати самостійної колективної роботи. Студенти починають вчитися один у одного, у результаті чого, загальний прогрес у навчанні значно прискорюється.

Використання проблемного підходу до навчання. Він вимагає такої постановки навчальних завдань для студентів, щоб їх виконання обумовлювало творче використання отриманих знань для вирішення нових, нестандартних завдань у нових, нестандартних ситуаціях, а не просте їх репродукування, що дуже важливе для ефективної майбутньої професійної діяльності.

Інтенсифікація навчального процесу та максимальна активізація студентів у ньому. Для цього в роботі використовуються декілька методів та підходів, серед яких варто назвати:

- Проведення коротких підготовлених самостійно або під керівництвом викладача презентацій студентів у ході занять, які б розкривали одне з питань теми; коротких тестів на 5-10 хвилин, що демонструвало б розуміння студентами викладеного матеріалу.
- Перетворення практичних занять/семінарів у так звані „творчі майстерні”, тобто такі види занять, де студенти в ході обговорень, дискусій вирішують проблеми спеціальності на основі власних самостійних напрацювань, а не просто «опитуються» за матеріалом, начитаним у лекціях.
- Широке впровадження рольових ігор.
- Виконання студентами індивідуальних та групових навчальних проектів, які відображають практику роботи за фахом та їх включення до навчального процесу як обов'язкової складової.
- Широке використання мультимедійних засобів у процесі проведення практичних занять, електронних та різних видів опорних конспектів лекцій. Але слід вказати, що успіх впровадження названих напрямків залежить від рівня комп'ютеризації навчального процесу. Комп'ютерне забезпечення має бути таким, щоб кожний студент у будь-який час мав можливість вести пошук в Інтернеті, отримувати через Інтернет завдання від викладача та його коментарі

щодо їх виконання, отримувати потрібні консультації, обмінюватися інформацією з іншими студентами та отримувати всі необхідні повідомлення щодо навчального процесу, виконувати через Інтернет спільні навчальні проекти зі студентами з інших міст та країн і так далі.

- Удосконалення системи контролю /тестового контролю/ знань, навичок та вмінь, набутих студентами. Існуюча в інституті система контролю вимагає не простого репродукування студентами отриманих знань. Головним є те, як студент вміє їх використовувати для вирішення практичних завдань. Значне місце посідають електронні тести, які серйозно підвищують об'єктивність та групову оперативність проведення контролю з дисципліни.

Приймаючи до уваги названі напрямки, намагаємось проводити навчальний процес у відповідності з вимогами європейських стандартів, одночасно беручи до уваги те, що мистітнновація – злиття принципів класичного мистецтвознавства з інноваційним підходом до справи.

Спроба вибору активних методів навчання, була здійснена при створенні навчального програмного засобу (ПЗ) «Words for art students». Це навчальне середовище ПЗ «Words for art students» створене для комп'ютерної підтримки курсу іноземної (англійської) мови художнього вузу.

Мета створення ПЗ «Words for art students» – підвищення ефективності навчання та вивчення іноземної (англійської) мови на основі використання даного засобу у процесі учіння мистецької термінології та практики у вживанні. Названий програмний засіб призначений для швидкого розширення вокабуляру студента та засвоєння ним відповідної художньої лексики. У результаті нашого дослідження ми можемо зазначити, що реалізація вище перерахованих напрямків оновлення методики викладання іноземної мови у ЗХІ та запровадження інтерактивних методів навчання підтвердить їх ефективність.

У подальшому дослідженні потребують уточнення такі методи навчання як 1) впровадження кооперованого навчання, 2) використання проблемного підходу до навчання, 3) удосконалення системи контролю знань, навичок та вмінь, набутих студентами, застосування яких у навчально-виховному процесі спрямувало б на подолання автономності мистецьких знань і формалізму у навчанні й вихованні, на формування провідної для загальної мистецької освіти художньо-естетичної компетентності, яка водночас є складовою життєво важливих компетентностей – особистісних і соціальних, загальнокультурних і предметних, саморегуляції і самовдосконалення.

Література та джерела

1. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике / Марк Семенович Бургин // Советская педагогика. – 1989. – №12. – С.23-35
2. Вакарчук І.О. Система тестувань для вступників до Львівського національного університету імені Івана Франка / Іван Олександрович Вакарчук. – Львів, 2002.
3. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: Навчальний посібник / Лілія Іванівна Морська. – Тернопіль: Астон, 2008. – 256 с.
4. Обухович В. Інформаційні технології у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Владислав Обухович. – Режим доступу: <<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/2/statii/obyhovuch/obyhovuch.htm>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Чекаль Г.С. Зворотній зв'язок як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у комп'ютерних вправах з іноземних мов / Г.С.Чекаль, Т.І.Коваль // Іноземні мови. – 2005. – №3. – С.28-32
6. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / Василь Васильович Химинець. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364с.

У статті вказані найбільш відомі напрямки інноваційної діяльності у загальних та вищих навчальних закладах. Автором проаналізовано напрямки розвитку інновацій у процесі навчання у художньому вузі, основним завданням яких є підвищення ефективності знань студентів та удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у рамках міжнародної співпраці. Вказано на створення програмного забезпечення «Мистецька лексика».

Ключові слова: інноваційна методи, вивчення іноземної мови.

В статье указаны наиболее известные направления инновационной деятельности в общих и высших учебных заведениях. Автором проанализированы направления развития инноваций в процессе обучения в художественном вузе, основной задачей которых является повышение эффективности знаний студентов и усовершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов в рамках международного сотрудничества. Указано на создание программного обеспечения «Художественное лексика».

Ключевые слова: инновационная методы, изучение иностранного языка.

The author of the article has considered directions of innovative activities in secondary and higher schools. The author has analysed main directions of innovative transformations development in learning process of the art educational establishment. The author points out that the basic tasks of them is to increase the efficiency of students knowledge at the institute as well as mastering of professional training of future specialists within the framework of international cooperation. The necessity to create the new learning programme «Words for art students» has been pointed out.

Key words: innovative methods, foreign language learning.

УДК 371.13:373.3

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Коченгіна М., Коваль О., Ярмонова Н.,
м.Харків

Постановка проблеми у загальному вигляді. Ключовою стратегічною ідеєю модернізації системи освіти в Україні є концепція неперервності освіти, освіти впродовж усього життя, що спричинено багатьма суб'єктивними та об'єктивними факторами. Так, зокрема, у доповіді ЮНЕСКО «Освіта для XXI століття» зазначається, що освіта протягом усього життя має будуватися на чотирьох стовпах: навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити разом і навчитися будувати власне життя. До того ж гуманістична спрямованість освітніх реформ передбачає врахування індивідуальних професійних інтересів кожного педагога, надання йому права вибору, стимулювання до творчого пошуку. Названі складові характеризують готовність особистості до постійного саморозвитку та творчої самореалізації. Тому оновлена система післядипломної педагогічної освіти повинна не тільки забезпечувати підвищення професійної компетентності вчителя або вихователя, а й сприяти усвідомленню педагогом своєї соціальної відповідальності, зумовлювати становленню педагога як активного суб'єкта особистісного та професійного зростання, спроможного приймати відповідальні рішення, критично оцінювати й переробляти інформацію, визначати й досягати нових педагогічних цілей, бути ключовою фігурою у формуванні базових компетентностей дошкільників та учнів початкових класів, з якими він вміє взаємодіяти на діалоговій основі у навчально-виховному процесі, та ін.

Але слід зазначити, що сьогодні в Україні поки ще немає цілісної системи, яка б передбачала та забезпечувала підвищення професійної кваліфікації й особистісний розвиток педагогів.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, було проведено в аспекті вивчення точок зору фахівців щодо розуміння сутності та структури професійної компетентності учителя та вихователя ДНЗ, оскільки більшість науковців (А.Белкін, О.Козловська [1], В.Нестеров, А.Орлов, В.Пелагейченко [2], А.Радченко [3], О.Ситник [4], В.Сластьонін, В.Уруський [1] та ін.) розуміють педагогічну компетентність як процес і результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості. На підставі аналізу праць названих вище науковців й узагальнюючи власний педагогічний досвід, ми визначаємо такі основні, ключові, компоненти професійної педагогічної компетентності:

- моральна компетентність та особистісні якості (готовність, спроможність і потреба жити відповідно до загальнолюдських моральних норм; любов до дітей, віра в кожну дитину, доброзичливість, чуйність, відповідальність, толерантність, людяність тощо);
- психологічна компетентність (теоретична обізнаність щодо психологічних закономірностей розвитку

особистості й особливостей ефективної взаємодії, здатність використовувати психологічні засоби навчання, виховання та комунікації);

- дидактична компетентність (володіння методологічними засадами навчання; здатність виготовляти дидактичний матеріал);
- методична компетентність (володіння методами та прийомами навчання та виховання; формування прагнення пізнавати, відкривати нове, дошукуватися істини; уміння організовувати вивчення нового матеріалу; уміння організовувати закріплення, систематизацію та узагальнення навчального матеріалу; уміння передбачати можливі утруднення дітей під час вивчення матеріалу; здатність планувати індивідуальну, диференційовану та корекційну роботи; уміння обирати дидактичний матеріал; уміння здійснювати зворотній зв'язок; уміння забезпечувати результативність навчально-виховного процесу; контрольо-оціночні уміння);
- інформаційна компетентність (володіння інформаційними технологіями, уміння здобувати, переробляти й опрацьовувати різні види інформації);
- дослідницько-творча компетентність (готовність до саморозвитку та самоосвіти, педагогічної творчості);
- соціально-просвітницька компетентність (здатність проводити просвітницьку роботу серед батьків дітей);
- культура праці та професійна етика;
- конструктивні вміння – інтелектуально-логічні та інтелектуально-евристичні здібності особистості, які забезпечують результативність проявів усіх інших складових професійної педагогічної компетентності (системність мислення; інноваційність мислення, або здатність модернізувати зміст, форми, методи, прийоми та засоби навчально-виховного процесу; детермінізм мислення, або здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; перспективність мислення, або здатність прогнозувати шляхи розвитку навчально-виховного процесу; продуктивність мислення, або здатність розробляти дидактичний матеріал; науковість мислення, або готовність проводити педагогічні дослідження; здібності генерувати ідеї, висувати гіпотези, висувати оригінальні підходи, стратегії, методи їх розв'язання; здібності до фантазії; здібності бачити протиріччя і проблеми; здібності до переносу знань, умінь у нові ситуації; здібності відмовлятися від нав'язливої ідеї, перебороти інерцію мислення; незалежність мислення думки від думки інших; критичність мислення; здатність складати та розв'язувати творчі задачі).

Відповідно до моделі професійної педагогічної компетентності виокремлюються показники педагогічної компетентності педагога: особистісні якості (у тому числі й естетична та загальна культура); усвідомлення своєї соціальної ролі; безперервне підвищення кваліфікації, пошукова

діяльність, конструювання власного педагогічного досвіду; результативність навчально-виховного процесу; активна педагогічна і соціально-просвітницька діяльність.

У нашій публікації ми хочемо розглянути лише аспекти формування дослідницько-творчої, інформаційної та соціально-просвітницької компетентностей вихователів ДНЗ і вчителів початкових класів під час проходження курсів підвищення кваліфікації.

Теоретичні основи формування творчих здібностей педагогів у процесі післядипломної освіти вивчали О.Абдуліна, А.Алексюк, Г.Балл, В.Бондар, М.Євтух, І.Зязюн, В.Козаков, В.Ковальов, В.Сластьонін, О.Щербаков. На думку фахівців, складовими творчої педагогічної діяльності є педагогічна імпровізація, творчий стиль педагогічної діяльності, творче самовираження, педагогічне мислення й інформаційна культура, яка поєднує в собі інформаційну грамотність, інформаційний світогляд, здатність створювати інформаційні продукти.

Актуальність проблеми підготовки педагогів до здійснення просвітницької роботи серед батьків зумовлена значущістю переконання батьків у необхідності виховання дітей на засадах гуманістичної педагогіки, а також важливістю ознайомлення батьків із умовами та шляхами формування загальнолюдських цінностей у підростаючого покоління, залучення дітей до читання художньої літератури, створення безпечного інформаційного середовища для дитини в домашніх умовах тощо.

Аналіз фахової літератури з проблеми підготовки вихователів ДНЗ і вчителів початкових класів до здійснення просвітницької роботи серед батьків показав недостатній рівень вирішення цієї проблеми.

Означені чинники зумовили напрям нашого дослідження.

Формулювання цілей статті. У статті висвітлюються аспекти сформованості дослідницько-творчої, інформаційної й соціально-просвітницької компетентностей вихователів ДНЗ та вчителів початкових класів і розкриваються шляхи підвищення рівня означених компетентностей під час проходження педагогами курсів підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення стану сформованості інформаційної культури, яка є передумовою розвитку дослідницько-творчої й соціально-просвітницької компетентностей, критичного мислення та інтелектуально-логічних здібностей, було проведено декілька відповідних досліджень (анкетування; розв'язання слухачами курсів проблемних методичних задач; пошук педагогами відповідей на «відкриті» запитання, тобто запитання, на яких немає однозначної відповіді), метою яких було визначення рівня естетичної й загальної культури педагогів, обізнаності щодо інноваційних технологій, методів і прийомів навчання, виявлення методичних помилок та ін. Усього було опитано понад 600 респондентів – вихователів ДНЗ і вчителів початкових класів). Зокрема, в одному із варіантів анкет педагогам пропонувалося дати відповіді на такі запитання: «1. Чи бажаєте Ви займатися інноваційною діяльністю?», «2. Чи на достатньому рівні Ви забезпечені методичною літературою?», «3. Чи займаєтесь Ви просвітницькою діяльністю серед батьків?», «4. Які труднощі Ви зазнаєте у здійсненні просвітницької діяльності?».

За результатами наших досліджень, інноваційною діяльністю хочуть займатися 90% респондентів (перше запитання анкети). Але, на жаль, у багатьох із них бажання може залишитися на рівні бажання, тому що, як зазначають самі педагоги, перш за все, у них не вистачає необхідної теоретичної інформації, яка б допомогла доповнити, доопрацювати, усвідомити й узагальнити їхній педагогічний досвід: 84% опитаних нами вихователів ДНЗ і 47% учителів початкових класів заявляють про недостатність забезпечення необхідною методичною літературою (друге запитання анкети); 25% педагогів – про відсутність мережі Інтернет вдома й у навчальному закладі (переважна кількість педагогів, які не мають такої можливості, – вихователі ДНЗ). І це – тривожний факт, оскільки користування обмеженим колом джерел не може сприяти розвитку професіоналізму педагогів, до якого в умовах модернізації змісту освіти висуваються високі різнопланові вимоги. Просвітницькою діяльністю серед батьків займаються 100% вихователів і вчителів (третє завдання анкети), але 85% педагогів вказують на недостатній рівень готовності до спілкування із сучасними батьками, маючи при цьому на увазі не лише фахову, дидактичну, «предметну», підготовку, а здатність здійснювати виховний вплив на дорослих, переконувати й доводити (четверте запитання анкети).

Результати найпростішої анкети, метою якої було виявлення особливостей обізнаності вихователів та учителів із творчістю світових та зарубіжних художників, засвідчило наявність певних прогалин й у цій галузі.

З метою визначення готовності давати відповіді на «відкриті» запитання, вихователям ДНЗ після ознайомлення з особливостями методики раннього навчання читання Глена Домана (яка користується популярністю серед батьків, вважається інноваційною технологією, але не схвалена державними інститутами, й має як супротивників, так і прихильників) пропонувалося визначити її проблемні моменти й запитання, які треба розглянути детальніше. У результаті спостережень було зафіксовано недостатній рівень активності під час обговорення питання й недостатній рівень сформованості вміння слухачів курсів визначати проблемні моменти.

Нами також були проведені й інші спостереження, які за об'єктивних причин, не можливо схарактеризувати в одній публікації.

На підставі отриманих результатів дослідження було визначено умови й шляхи (форми, методи та прийоми здійснення навчально-виховного процесу; зміст навчальних занять) оптимізації професійно-особистісного розвитку вихователів ДНЗ та учителів початкових класів під час проходження курсів підвищення кваліфікації.

Схарактеризуємо деякі умови оптимізації професійно-особистісного розвитку педагогів у процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації (дотримання загальнодидактичних принципів є обов'язковим, тому на них ми не будемо зупинятися):

- основна мета навчально-виховного процесу на курсах підвищення кваліфікації – виховання в педагогів прагнення до саморозвитку;
- діагностична основа навчання (окрім обов'язкового програмового матеріалу слухачі курсів визначають коло

питань, на які хочуть отримати додаткову інформацію, уточнення, пояснення тощо);

- побудова навчально-виховного процесу на засадах гуманістичної педагогіки (відмова від авторитаризму; визнання самобутності становлення кожного педагога, його професійних й особистих інтересів; суб'єкт-суб'єктні взаємини викладачів і слухачів; застосування під час проведення навчальних занять вербальних заохочень);
- сприяння формуванню у слухачів групи дружніх взаємин, інтересів один до одного;
- максимальна щільність на занятті не тільки навчального матеріалу, а й матеріалу, який сприяє розвитку критичного мислення;
- застосування педагогіки прихованого впливу (добросовісна різноманітна та творча підготовка викладачів до проведення навчальних занять, професіоналізм подання матеріалу, дійсна професійна захопленість викладачів тим матеріалом, який викладається слухачам курсів).

Означені умови визначають шляхи (форми, методи та прийоми навчально-виховного процесу, зміст навчальних занять) оптимізації професійно-особистісного розвитку (дослідницько-творчої, інформаційної та соціально-просвітницької компетентностей) вихователів ДНЗ та учителів початкових класів, а саме:

- диференційований підхід під час викладання навчального матеріалу в залежності від рівня підготовки та професійних інтересів слухачів групи, раціональне поєднання практичних, лекційних та семінарських занять, виражене раціональне застосування форм, методів і прийомів навчання зумовлює ефективність усього навчально-виховного процесу на курсах підвищення кваліфікації;
- практична спрямованість навчального матеріалу, систематичне оновлення змісту навчальних занять сприяє активізації мислительних процесів слухачів, усвідомленому й критичному сприйняттю навчальної інформації, дозволяє кожному педагогові взяти участь в обговоренні проблем навчання та виховання дошкільників або молодших школярів;
- систематичне ознайомлення слухачів з новітною фаховою літературою й освітніми сайтами розширює коло фахової інформаційної обізнаності педагогів;
- застосування індивідуальних дидактичних матеріалів у процесі проведення навчальних занять; опорні матеріали являють собою папки, у яких зібрано таблиці, схеми, малюнки, текстові документи до заняття; індивідуальні дидактичні матеріали слухачі отримують на початку заняття, а після заняття – повертають матеріали викладачу; слухачі мають можливість зробити ксерокопії матеріалів або отримати їх копії на електронних носіях; застосування індивідуальних дидактичних матеріалів дозволяє забезпечити максимально високу навчальну щільність занять, ефективну, а не формальну суб'єкт-

суб'єктну взаємодію;

- застосування робочих зошитів навчальних занять; у робочих зошитах на відміну від індивідуальних дидактичних матеріалів слухачі здійснюють записи; використання зошитів дозволяє оптимізувати процес обговорення проблемних і «відкритих» запитань;
- ведення слухачами на заняттях рефлексивних індивідуальних освітніх діаграм (на одній осі діаграми позначено кількість пунктів плану та їх назви, а на іншій кожен слухач, виходячи із 100%, позначає ступінь новизни або практичної значущості почутої інформації); ведення таких діаграм забезпечує міцність засвоєння навчальної інформації;
- систематичне використання проблемних завдань і запитань, «відкритих запитань» сприяє розвитку критичного й евристичного мислення;
- емоційне викладання викладачами інституту навчального матеріалу, використання прийому «перерваної інформації» (викладач добирає цікавий, мало відомий, але дуже важливий і потрібний слухачам навчальний матеріал, і знайомить педагогів лише з частиною цього матеріалу, перериваючи свою розповідь на «найцікавішому місці», і повідомляючи, у яких джерелах можна знайти решту інформації, чим спонукає педагогів до самоосвіти;
- залучення слухачів до розробки колективних творчих проектів, у яких викладачі кафедри приймають активну участь, сприяє формуванню у вихователів ДНЗ та учителів початкових класів позитивної мотивації щодо експериментально-дослідницької діяльності;
- забезпечення слухачів електронними презентаціями, які сприяють підвищенню рівня загальної культури, методичними та дидактичними матеріалами на електронних носіях дозволяє педагогам займатися самоосвітою, якісно будувати навчально-виховний процес на робочих місцях;
- постійне оновлення інформації на блогах та сайтах інституту дозволяє педагогам систематично поповнювати свої знання;
- захист творчих індивідуальних і колективних проектів формує у слухачів уміння публічного виступу, послідовно й логічно викладати результати творчих пошуків вихователів ДНЗ і учителів початкових класів;
- спонукання слухачів до відвідування художніх театрів, музеїв і галерей сприяє вихованню дозвілєвої культури педагогів.

Висновки. Систематичне застосування названих методів і прийомів навчально-виховного процесу сприяє професійно-особистісному розвитку педагогів під час проходження курсів підвищення кваліфікації.

Інші аспекти творчого зростання вихователів дошкільних навчальних закладів та учителів початкових класів будуть висвітлюватися у наступних публікаціях.

Література та джерела

1. Козловська О. Не оцінювати, а досліджувати. Діагностика професійної компетентності педагогічних працівників / О.Козловська, В.Уруський // Управління школою. – 2008. – № 1 (169). – С.17-21
2. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя / В.Пелагейченко // Відкритий урок. – 2009. – № 2. – С.55-56
3. Радченко А.Є. Моніторинг професійної педагогічної компетентності вчителя / А.Є.Радченко // Управління школою. – 2005. – № 35-36 (119-120). – С.24-27
4. Ситник О.П. Професійна компетентність вчителя / О.П.Ситник // Управління школою. – 2006. – № 14 (134). – С.2-9

У статті висвітлюються аспекти сформованості дослідницько-творчої, інформаційної й соціально-просвітницької компетентностей вихователів дошкільних навчальних закладів та вчителів початкових класів і розкриваються шляхи підвищення рівня означених компетентностей під час проходження педагогами курсів підвищення кваліфікації.

Ключові слова: дослідницько-творча, інформаційна, соціально-просвітницька компетентності; учителі початкових класів; вихователі дошкільних навчальних закладів; курси підвищення кваліфікації.

В статье освещаются аспекты сформированности исследовательско-творческой, информационной и социально-просветительской компетентностей воспитателей дошкольных учебных заведений и учителей начальных классов, раскрываются пути повышения уровня указанных компетентностей при прохождении педагогами курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: исследовательско-творческая, информационная, социально-просветительская компетентности; учителя начальных классов; воспитатели дошкольных учебных заведений; курсы повышения квалификации.

The authors of the article have considered the aspects of formation of research, creative, informative and socially educative competences of kindergartens and junior grades teachers. The ways of teachers' competences rising while passing qualification improvement courses have been disclosed.

Key words: creative, research and socially educative competences, junior grades teachers, kindergarten teachers, qualification improvement courses courses.

УДК 371.13

МАГІСТЕРСЬКІ ПРОГРАМИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УГОРЩИНИ

**Леврінц М.,
м.Ужгород**

В умовах євроінтеграції, входження України в європейський освітній простір важливого значення набуває вивчення зарубіжного досвіду. Зауважимо, що особливості професійної підготовки фахівців різних спеціальностей інтенсивно вивчаються вітчизняними вченими в країнах Західної Європи, США і Канаді (Є.Барбіна, Н.Бідюк, Н.Ничкало, О.Ольхович, О.Бартош-Пічкара, В.Поліщук, О.Пришляк, Н.Собчак та ін.). Водночас, освітній досвід деяких східноєвропейських країн, зокрема Угорщини, залишається недостатньо вивченим. Тому метою даної статті є аналіз особливостей реалізації магістерських програм у системі педагогічної освіти Угорщини.

Магістерські програми у системі педагогічної освіти Угорщини були започатковані в процесі впровадження циклічної трьохступеневої системи вищої освіти, яка включає: бакалаврат, магістратуру та докторантуру. Важливим кроком на шляху до зростання якості педагогічної освіти країни та професійної компетентності випускників педагогічних вузів стало ухвалення Закону 289/2005 (XII.22.) «Про підготовку бакалаврів і магістрів та порядок відкриття спеціальностей», а також Указ Міністра Освіти 15/2006.(№3) «Про вимоги професійної підготовки бакалаврів та магістрів», якими було визначено основоположні принципи професійної освіти педагогів Угорщини та, зокрема, можливість здобуття диплому педагога тільки на основі освітньо-кваліфікаційного рівня магістра.

В результаті запровадження відображених у вищезгаданих законах засад Болонської освітньої політики, які визначили напрямок подальшого розвитку системи вищої освіти Угорщини, починаючи із 2004 року традиційна угорська система підготовки педагогів за паралельною моделлю почала поступово витіснятися послідовною моделлю, за якої професійно-педагогічний та методичний

навчальний компоненти переходять до навчального плану магістратури.

Таким чином, в Угорщині основна професійно-педагогічна підготовка вчителів ІМ відбувається в магістратурі, після завершення якої випускники отримують освітньо-кваліфікаційний рівень «Магістр мистецтв» та диплом вчителя англійської мови і літератури або культури.

Необхідною передумовою зарахування на навчання в магістратурі є диплом бакалавра за спорідненою програмою професійної підготовки, як наприклад диплом із галузей англістики, американістики або вчителя ІМ, одержаних на базі університетів та інститутів, іспит із ІМ за ускладненою програмою, та здобутих в ході навчання в бакалавраті 10-ти кредитів за дисципліни психолого-педагогічного циклу та методики викладання ІМ.

Вступники, які отримали спеціалізацію «англійська мова та література», як другу спеціальність (нагадаємо, що в Угорщині діє підготовка за основною спеціалізацією – мажор та додатковою – мінож), одержавши 50 кредитів за фахові філологічні дисципліни та склавши відповідний іспит із англійської мови, повинні подати заяву до Комісії по зарахуванню кредитів. В коло повноважень комісії входить забезпечення умов для подальшого навчання та здобуття відповідних кредитів із дисциплін, визначених навчальним планом підготовки вчителів ІМ.

Надалі вступники до магістратури складають усний іспит, який передбачає питання з психолого-педагогічних та фахових філологічних дисциплін. Зауважимо, що основною метою психолого-педагогічної частини іспиту є перевірка мотивації вступників до педагогічної професії. Питання вступного іспиту сформульовані таким чином, щоб в процесі відповіді абітурієнти мали нагоду розкрити свої подальші професійні наміри та власні ціннісні орієнта-

ції по відношенню до професійно-педагогічної діяльності. Студенти можуть заздалегідь ознайомитись із переліком питань до іспиту та обов'язковою літературою на сайті університету. Для прикладу, у 2009 році вступний іспит до магістратури університету м.Дебрецен містив ряд наступних запитань із дисциплін психолого-педагогічного циклу, який переслідував двоюку мету: перевірку теоретичної підготовки та мотивацію до оволодіння педагогічною професією: розкрийте взаємозв'язок між субкультурою родини та академічною успішністю, мотивацією та вибором майбутньої професії учнів; оберіть три напрямки освітньої політики Угорщини ХХ століття та обґрунтуйте їхнє ідеологічне наповнення; уявіть, що вас намагаються відмовити від вибору педагогічної професії, спробуйте навести аргументи за і проти, які можуть бути використані вами і вашим співрозмовником в ході дискусії; змалюйте образ «ідеального» вчителя (якими якостями, здібностями та вміннями він повинен володіти, які з них є вродженими або сформованими в процесі навчальної та професійної діяльності?); назвіть та охарактеризуйте основні типи закладів освіти Угорщини у міжвоєнний час.

Завданням другої частини іспиту є перевірка знань та вмінь студентів із дисциплін філологічного спрямування, таких як лінгвістика, методика викладання ІМ, література та культура Великобританії, США та обговорення основних результатів бакалаврської роботи. Перелічимо деякі запитання, які виносились на вступний іспит до магістратури з англійської мови в Дебреценському університеті в 2009 році: назвіть переваги та недоліки використання автентичних матеріалів (в усній та письмовій формах) на уроках ІМ в школі; назвіть основні лінгвістичні відмінності між англійською та угорською мовою, наведіть приклади із фонології, морфології, синтаксису та семантики; опишіть методи та техніку навчання вживання минулого часу англійської мови (для учнів віком 9-14 або 14-18 років); опишіть методи та техніку навчання культури США у середній школі; які твори літератури США, на вашу думку, доцільно вивчати у середній школі?

Загальна кількість балів, яку вступники до магістратури можуть одержати, становить 100 балів, із яких 45 балів нараховуються за базовий курс навчання в бакалавраті за відповідною спеціальністю, 45 балів становить вступний іспит до магістратури (20 балів – психолого-педагогічна частина, 25 балів – фахова частина), надлишкові 10 балів є бонусними.

Як зазначається у навчально-нормативних документах Будапештського університету, метою професійної освіти вчителів англійської мови в магістратурі є підготовка висококваліфікованих, високоосвічених фахівців із високим рівнем володіння іншомовними компетенціями, які мають широкий кругозір та потребу у саморозвитку і професійно-му зростанні [1, с.7].

Поряд із поглибленим вивченням філологічних дисциплін, до навчальної програми підготовки вчителів ІМ у магістратурі віднесено вивчення теоретичних та практичних курсів за професійно-педагогічним спрямуванням, курсів методики викладання ІМ, інтегрованих навчальних курсів, метою яких є вивчення культури англомовних країн, курсів прикладної лінгвістики, які досліджують особливості засво-

ення ІМ, а також шкільну педагогічну практику.

Система вищої освіти Угорщини широко практикує навчання одночасно за двома магістерськими програмами, тому студенти факультетів ІМ при нагоді можуть обирати з-поміж широкого діапазону спеціалізацій ту, яка найбільше їх приваблює. Так, фаховий навчальний компонент магістерської програми з підготовки магістрів лінгвістики передбачає поглиблене вивчення дисциплін, які вивчались студентами у бакалавраті (як наприклад, фонетика, синтаксис), поряд із низкою нових дисциплін. Додатково, студентам пропонується вивчення великої кількості спеціальних курсів (наприклад, історія англійської мови, семантика, морфологія і т.д.) та суміжних із лінгвістикою дисциплін (наприклад, теорія літератури, література Англії середньовіччя, древня англійська мова і т.д.). В цілому, навчання в магістратурі за згаданим напрямком є теоретично зорієнтованим, із залученням студентів до науково-дослідницької діяльності.

Магістерська програма з літератури англомовних країн пропонує своїм слухачам поглиблене вивчення творчості письменників, літературних течій, епох та творів літератури. Навчальна програма забезпечує належну теоретичну фахову підготовку, необхідну для продовження навчання в аспірантурі, як наприклад, докторської програми з літератури Англії періоду Ренесансу, бароко, сучасної літератури Великобританії та США, які функціонують при університеті м.Будапешт.

Навчальний план підготовки магістрів денної форми навчання передбачає щоденне відвідування занять. Для заочної форми навчання обов'язковим є відвідування занять щопонеділка. Тривалість професійної підготовки вчителів ІМ в магістратурі становить від 3 до 5 семестрів, протягом яких магістрант повинен набрати від 60 до 120 кредитів. Із них 10-20 кредитів нараховується за професійно-педагогічний навчальний компонент, 30 - за фахові дисципліни, 20-30 кредитів становить шкільна педагогічна практика. Дисципліни, які вивчаються за вільним вибором студентів, становлять приблизно 5% від загальної суми кредитів. Окрім цього, за виконання магістерської роботи нараховується 5 кредитів, до якої слухачі магістерської програми за педагогічним спрямуванням зобов'язані підготувати портфоліо, у якому відображені результати проходження шкільної підпрактики.

Визначальною рисою програми підготовки вчителів ІМ на базі магістратури є практична зорієнтованість навчально-виховного процесу. Як зазначається в Указі Міністра Освіти (15/2006. (IV.3.)), 65-70% одержаних кредитів повинні нараховуватись на основі практичної підготовки майбутніх педагогів, включаючи семінарські та практичні заняття, а також шкільну педагогічну практику.

Навчальний план підготовки вчителів ІМ в магістратурі передбачає вивчення кількох навчальних модулів: психолого-педагогічного, методичного та загально-лінгвістичного. В межах психолого-педагогічного модулю слухачі магістратури університету м.Пейч вивчають такі курси, як історія педагогіки, педагогічна майстерність, шкільна соціологія, педагогічна діяльність, теорія навчання та учіння, розвиток особистості, планування та оцінювання педагогічного процесу, психологія особистості, професійне

самопізнання, шкільна педагогічна культура (за вибором), інформаційні технології та педагогіка, психологічні проблеми дихотомії навчання: учіння (за вибором), педагогічна психологія, шкільна система освіти та розвиток школи.

Перерахуємо деякі курси, які входять до методичного блоку підготовки вчителів ІМ при Будапештському університеті: основи наукових досліджень в галузі методики викладання ІМ, іншомовні компетенції вчителя ІМ, історія методики викладання ІМ, теоретичні та практичні основи викладання ІМ, планування процесу викладання ІМ, методика викладання ІМ у молодшому шкільному віці, викладання ІМ за професійним спрямуванням, технології викладання ІМ, трансляція фахових знань у викладанні ІМ, оцінювання успішності засвоєння ІМ.

3-поміж блоку загально-лінгвістичних дисциплін, студенти мають нагоду прослухати такі курси, як англійська мова у міждисциплінарних зв'язках, англосаксонські мовні та культурні ідеології у минулому та на сучасному етапі, лінгвістика тексту, модерністські та постмодерністські течії у англосаксонській літературі, міжкультурна компетенція та багатомовність та ін. За вільним вибором студенти вивчають такі курси, як наратологія, літературна терапія, взаємовплив літератури та музики, американський фольклор, мовна освітня політика Європи, двомовна освітня політика і т.д.

Невід'ємною частиною професійної підготовки вчителів ІМ в магістратурах Угорщини є шкільна педагогічна практика. Згідно Указу Міністра Освіти 15/2006. (IV.3.), навчальним планом підготовки вчителів передбачено проходження педагогічної практики в обсязі принаймні 30 кредитів.

Як відзначає угорська дослідниця Бікіч Габрієла [2], студенти педагогічних вузів проходять педагогічну практику за трьома основними моделями: традиційна, інтегрована (integrierte Referendarzeit) та коопераційна. За традиційної моделі, студенти проходять шкільну практику двома етапами. Протягом першого етапу, студенти спостерігають за роботою вчителя-ментора та ведуть журнал спостережень, після чого слідує практика у викладанні. Важливою частиною педпрактики є аналіз уроку та обговорення результатів викладання ментором та студентом-практикантом. Оцінку за успішність проходження практики виставляє ментор. За даної моделі практиканти не мають можливості спостерігати за роботою один одного. Викладачі методики викладання ІМ не відвідують уроки студентів та не беруть участі в процесі керування та оцінювання практики викладання майбутніх вчителів.

Основними етапами шкільної педагогічної практики за інтегрованої моделі є спостереження, власне практика викладання та показові уроки, що може бути представлено наступним чином :

1.Невеликі групи студентів у супроводі відповідально-го викладача вузу відвідують уроки ІМ в різних типах шкіл та ведуть журнал спостережень. Обговорення побаченого відбувається на спеціальних семінарських заняттях, під супроводом керівника педагогічної практики.

2.Студенти попарно викладають протягом одного семестру. За даним процесом наглядає керівник педпрактики, який регулярно відвідує уроки практикантів, проводить семінарські заняття та ментором, у класі якого викладають

практиканти. Студенти поступово засвоюють завдання управління навчально-виховним процесом на уроках ІМ. Попередньо їх готують до налагодження діалогу з батьками учнів.

3.Педагогічна практика завершується показовим викладанням. Практиканти у письмовій формі звітуються про теоретичні та дидактичні основи показових уроків.

На нашу думку, перевагою даної моделі педагогічної практики є її суттєва практична зорієнтованість та близьке ознайомлення студентів із реаліями життя школи та особливостями професійно-педагогічної діяльності вчителя ІМ.

За коопераційної моделі, головну роль у практичній підготовці вчителів ІМ відіграє спеціаліст із методики викладання ІМ, який поряд із читанням лекцій та проведенням семінарських занять із методики викладання ІМ, організовує шкільну педпрактику. Першочерговою метою педагогічної практики за даної моделі є органічне поєднання теоретичної та практичної підготовки у навчально-виховному процесі вузу. Період вузівського навчання розглядається як основа для рефлексії студентів над ходом організації навчання з ІМ у школі. Студенти-практиканти періодично дають показові уроки перед своїми однокурсниками, які виконують роль арбітрів, аналізуючи сильні та слабкі сторони побачених уроків, обмінюючись власним досвідом та ідеями. Обговорення результатів викладання сприяє розвитку навичок рефлексії, педагогічної комунікативності, самостійності, творчого підходу до викладання та формуванню адекватної самооцінки. Після дискусії студентів свою думку висловлюють ментор та викладач методики.

Оцінка за шкільну педагогічну практику виставляється керівником педпрактики, ментором та директором школи на основі трьох компонентів: письмової частини, яка включає теоретичне обґрунтування показового уроку, педагогічний та методичний аналіз уроку; усної частини: впровадження плану уроку; усної частини: рефлексія, аналіз плану уроку та власне ходу уроку.

Прикладом функціонування коопераційної моделі в Угорщині є досвід організації педагогічної практики при університеті м.Сегед, головною метою якої є практично зорієнтована професійна підготовка майбутніх вчителів ІМ. Основними підвалинами, на яких побудована шкільна педпрактика у вищезгаданому вузі, є пропорційне співвідношення між теоретичною та практичною підготовкою майбутніх вчителів до професійно-педагогічної діяльності на відміну від «засилля» теоретичних курсів у системі педагогічної освіти, активне залучення студентів до навчально-виховного процесу школи, що дозволяє ознайомити студентів із різносторонніми аспектами педагогічної діяльності, розкрити власні особистісні якості майбутніх вчителів, глибше зрозуміти внутрішній світ дітей, сприяє формуванню образу «Я-майбутній вчитель» і т.д.

Перед початком шкільної педпрактики студенти складають комплексний іспит із дисциплін психолого-педагогічного циклу і методики викладання ІМ, а також відвідують семінарські заняття, завданням яких є підготовка до педагогічної практики та супровід. До тематики теоретико-практичних семінарів входять наступні курси: підготовка до шкільної педпрактики; нормативно-правова база школи:

документи, в яких визначається зміст навчально-виховного процесу школи; Закон про освіту; права та обов'язки вчителя, учнів, батьків; педагогічна програма школи; роль та особливості педагогічного спостереження; види та техніка проведення спостережень; розробка та обговорення інструменту спостереження і т.д.; шкільні конфлікти та їх розв'язання; проблеми дисципліни; навчання як комунікативний процес; індивідуальний звіт про виконання педагогічних завдань; обговорення досвіду, актуальних питань та проблем проходження шкільної педпрактики; оцінювання педагогічної діяльності студентів, підсумок досвіду, здобутого в ході шкільної педпрактики.

Позаяк головним завданням шкільної педагогічної практики є активне залучення студентів до навчально-виховного процесу школи, основними видами педагогічної діяльності практикантів є наступні:

- ведення журналу спостережень на основі спеціального навчально-методичного посібника;
- ознайомлення з педагогічною програмою школи, правилами її функціонування та внутрішнім розпорядком;
- організація індивідуальних занять із учнями в позаурочний час, участь в організації позакласних навчально-виховних заходах із ІМ;
- мікрОВикладання та викладання;
- ознайомлення з бібліотекою школи, комп'ютерним класом, радіомовленням;
- спостереження за поведінкою учнів (у класі, коридорі, шкільному подвір'ї, спортивному майданчику, у столовій тощо);
- ознайомлення з адміністративною діяльністю вчителів: веденням журналу, підготовкою тематичних планів, навчальних робочих програм і т.д.);
- участь у роботі із батьками (відвідують батьківські збори, батьків удома);
- деякі інші види педагогічних завдань, які визначає ментор або керівник педагогічної практики.

Студенти-практиканти ведуть щоденний облік виконання педагогічних завдань у спеціальному журналі, де зазначається дата, вид педагогічної діяльності, нотатки та подається опис досвіду, здобутого в ході виконання певного завдання.

Ефективності педагогічної практики сприяє спеціально розроблений навчально-методичний посібник, у якому подається опис методики проведення педагогічного спостереження, цілей та технік, деяких проблем та особливостей організації навчально-виховного процесу, таких як мотивація учнів у вивченні ІМ, проблеми дисципліни, логіка побудови уроку, використання гумору, пояснення, унаочнення, питання диференціації навчання, використання дошки, форми перевірки знань та інше.

Кожна тема у даному посібнику складається із 4-ох частин: формулювання педагогічної проблеми, теоретичне обґрунтування та пояснення, коротке ознайомлення із метою спостереження, роз'яснення ходу проведення спостереження. Завдяки даному навчально-методичному посібнику, проходження педпрактики набуває більшої результативності та якості педагогічної підготовки, а сам процес спостереження на уроках стає більш цілеспрямованим.

Заслугує уваги досвід університету м.Сегед, де на-

ладовжена тісна співпраця між викладачами вузу та менторами, яка побудована на наступних засадах:

- викладачі беруть активну участь у житті школи, проводять уроки, організовують шкільні олімпіади та позашкільні навчально-виховні заходи, проводять курси підвищення кваліфікації вчителів тощо;
- ментори підключаються до роботи університету: відвідують науково-практичні та науково-методичні конференції, вузівські заняття, спеціальні семінари та курси для вчителів, пишуть наукові статті, беруть участь у проведенні іспитів із ІМ;
- викладачі та ментори співпрацюють над дослідницькими проектами в галузі методики викладання ІМ. Спільно керують написанням курсових та дипломних робіт: викладачі відповідають за теоретичну частину роботи, а ментори допомагають студентам у написанні практичної частини роботи, яка містить емпіричне дослідження. Спільними зусиллями організовують олімпіади із ІМ, лінгвокраїнознавства і т.д.

Досвід організації педагогічної практики на засадах кооперації, за свідченням як викладачів, так студентів, сприяє формуванню мотивації студентів до оволодіння педагогічною професією, завдяки практичній зорієнтованості даного процесу.

На нашу думку, даний підхід у підготовці вчителів ІМ та організації шкільної педпрактики володіє могутнім потенціалом у формуванні професійної мотивації майбутніх вчителів ІМ, переваги якого необхідно запозичити вітчизняною системою підготовки вчителів ІМ.

Логічним завершенням підготовки магістрів є складання комплексного іспиту із спеціальності та написання магістерської роботи. Метою іспиту є перевірка рівня сформованості професійних компетенцій вчителя ІМ. До тематики іспиту входить матеріал із фахових дисциплін, віднесених до навчальної програми магістратури. Для прикладу, магістерський комплексний іспит при університеті м.Дебрецен включає такі обов'язкові предмети, як навчання британської культури та суспільства, навчання сучасної культури США, розробка та перевірка контрольних завдань із ІМ. До дисциплін за вибором належать навчання британської літератури та навчання літератури США. Іспит складається з двох частин (письмової та усної): до письмової частини відносяться дисципліна «Розробка та перевірка тестових контрольних завдань із ІМ» та одна дисципліна за вибором; до усної частини іспиту входять такі дисципліни, як «Навчання британської культури та суспільства» та «Навчання сучасної культури США».

Склавши іспити з усіх навчальних модулів та заключного державного іспиту, студенти приступають до написання магістерської роботи. Першочерговим завданням магістерської роботи є демонстрація студентом здатності до інтеграції знань та вмінь, здобутих в ході навчання у процес професійно-педагогічної діяльності, вміння аналізувати фахову наукову літературу, робити її критичний огляд, самостійно планувати навчально-виховний процес на основі здобутих результатів теоретичного дослідження, оцінювати їх результативність. В магістерській роботі студенту також необхідно довести свою здатність набуття емпіричного досвіду у практиці викладання, аналізу одержаних у

процесі дослідження даних, вміння логічно представляти та аналізувати емпіричні результати дослідження, а також запроваджувати їх у практику викладання.

Магістерський проект складається з двох частин: власне магістерська робота, у якій висвітлюється тема із методики викладання ІМ та суміжних з нею дисциплін; портфоліо, який містить матеріали, зібрані протягом проходження індивідуальної педагогічної практики та семінарів, під час яких відбувалось обговорення та аналіз педагогічної практики.

Цікавим є факт, що випускники магістратури не зобов'язані здавати та захищати магістерську роботу наприкінці останнього року навчання. Якщо з деяких причин студент не може написати та захистити магістерську роботу у визначений термін, захист переноситься на наступний навчальний рік, після чого випускник одержує диплом.

Обравши тему магістерської роботи та узгодивши її із науковим керівником, студенти повинні підписати договір, який залишається дійсним протягом 3-ох років. Науковим керівником може бути будь-який викладач вузу або викладач іншого вищого навчального закладу, але за умов схвалення його кандидатури Радою університету. Захист магістерських робіт відбувається перед комісією у складі щонайменше трьох членів. Остаточна оцінка за магістерську роботу виставляється з врахуванням повноти відповідей випускників з методики викладання ІМ.

На нашу думку, досвід підготовки портфоліо, як важливої частини професійної підготовки вчителів ІМ в Угорщині, заслуговує уваги і впровадження у вітчизняну педагогічну

освіту.

Кінцевим результатом навчання в магістратурі є сформованість професійно-педагогічних компетенцій вчителя ІМ.

Отже, ознайомившись з практикою підготовки вчителів ІМ в системі педагогічної освіти Угорщини, ми дійшли висновку, що на всіх етапах підготовки майбутніх вчителів ІМ велике значення надається професійній мотивації. На рівні магістратури формування мотивації майбутніх вчителів ІМ базується на наступних засадах: профвідбір: вступники до магістратури складають вступний іспит, найважливішим завданням якого є визначення мотивації студентів до оволодіння педагогічною професією, професійних цілей та ціннісних орієнтацій, які визначають особливості професійного становлення; професійно спрямоване навчання курсів методики викладання ІМ та дисциплін психолого-педагогічного циклу; практично зорієнтоване навчання та особливості організації шкільної педагогічної практики, активне залучення студентів до навчально-виховного процесу школи; заохочення студентів до науково-дослідницької діяльності в межах курсів методики викладання ІМ, психології та педагогіки, а також за рахунок позапрограмних навчально-виховних заходів, загальноуніверситетського визнання, грошових премій та нагород за найкращі дослідницькі проекти, дипломні роботи і т.д., можливості публікації для студентів; розробка портфоліо вчителя ІМ та написання магістерської роботи, у якій висвітлюються загальні проблеми викладання ІМ та власний досвід викладання ІМ студента.

Література та джерела

1. Kérelem az anglisztika alapképzési Bachelor szak indítására A MAB 2004/6/VI/2. sz. Határozata [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.seas3.elte.hu/seas/studies/programmes/BA/Anglisztika_I-III.pdf> – Загол. з екрану. – Мова угор.
2. Bikics G. A tanítási gyakorlat modelljei a nyelvtanárképzésben // Iskolakultura-könyvek 12. – Nyelvpedagógia. – 2002. – С.155-158

У даній статті автор досліджує особливості реалізації магістерських програм у системі педагогічної освіти Угорщини.
Ключові слова: освітня система Угорщини, магістерські програми.

В данной статье автор исследует особенности реализации магистерских программ в системе педагогического образования Венгрии.

Ключевые слова: образовательная система Венгрии, магистерские программы.

The author of the article has considered the issues of realisation of master programmes in the system of pedagogical education of Hungary.

Key words: Hungarian educational system, Master's programmes.

УДК 371.134:82(477.87)

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ ДАВНЬОГО ПЕРІОДУ ЗАКАРПАТТЯ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Марфинець Н.,
м.Ужгород

Постановка проблеми. Важливим засобом самоусвідомлення будь-якого народу є дбайливе ставлення до матеріальних і духовних надбань попередніх поколінь. У справі духовного відродження художня література займає особливе місце, оскільки як «мистецтво слова вона є носієм потужного заряду духовної енергії, здатна передавати загальнолюдські й національні цінності від покоління до по-

коління, культивувати їх у людській душі» [9, с.3]. Уроки «літератури рідного краю», які є структурним елементом предмета «українська література», покликані прилучати учнів до регіональної культури, поглиблювати знання про історію краю, його найвидатніших діячів культури та мистецтва, ознайомлювати з творчістю письменників-земляків, з особливостями літературного процесу.

У новій «Програмі з літератури рідного краю для загальноосвітніх шкіл Закарпаття (5-11 класи)» зазначено, що курс літературного краєзнавства є системно-історичним. У ньому учні знайомляться з основними тенденціями довголітнього розвитку літератури краю [3]. З цією метою до програми включено невеликі оглядові розділи, які окреслюють основні тенденції певного літературного періоду. Програма побудована відповідно до Державного стандарту вивчення предмета «українська література» і враховує одну із головних особливостей викладання в останній ланці основної школи – застосування історико-хронологічного підходу. Вивчення літератури рідного краю в 9 класі розпочинається з оглядової теми «Давня література Закарпаття».

Розділ давньої літератури в курсі основної школи цікавий, але складний. Його вивчення пов'язане із постійним вирішенням низки проблемних ситуацій. Специфіка навчального матеріалу, дуже далекого для читачів-підлітків, фрагментарний характер тем, ряд понять історико-літературного характеру – все це утруднює роботу вчителя над цим курсом, спонукає його до творчих пошуків [8]. Адже давня література розвивалась у своєрідних умовах і має свої особливості. Вона була в основному рукописною, її пам'ятки у більшій частині не мали стійкого тексту [Там само].

Література давнини важлива для нас не лише як передісторія літературного процесу, а й насамперед як самостійне художнє явище, що розширюючи сферу людських зацікавлень і уподобань, знайомить із незвичними, нетривіальними формами художнього мислення, збагачує нас духовно, робить уважнішими до скарбів людської мудрості [11, с.4]. Тому сутність літературних явищ нового й новітнього періодів можна осмислити тільки через аналіз їхньої генези, через систему зв'язків з попередніми епохами розвитку. А без ретроспективи цього не досягти. Втрата історичних оберегів й родовідного коріння призводить до губелі історичної пам'яті нації [12, с.4].

Відновлення історичної пам'яті, виховання національної самосвідомості, утвердження національної гідності неможливо без наполегливого і систематичного вивчення пам'яток давнини – основного джерела знань про минуле нашого народу [11, с. 4].

Аналіз досліджень. Проблема викладання давньої української літератури у школі розглядали Ф.М.Поліщук, В.О.Соболь, Б.Степанишин, Ю.А.Ісиченко, М.М.Сулима та інші.

В той же час на регіональному рівні ця проблема вивчена недостатньо. Окрім того, сучасне літературознавство краю має ряд здобутків у вивченні давньої літератури.

Важливо зазначити, що найповніший систематизований огляд літератури Закарпаття від найдавніших часів до кінця XVIII ст. добре висвітлено у працях В.Л.Микитаса [4; 5] і О.Мишанича [6]. Окремо слід зауважити і про малодоступні для сучасного вчителя, але надзвичайно цінні літературознавчі студії 30-х років минулого століття. Це твори Ю.Яворського [13], В.Недзельського [7], Є.Бірчака [1], а також матеріали давніших досліджень – П.Феєрчака, Є.Сабова, Ф.Арістова, Г.Стрипського, О.Петрова, І.Франка.

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою у розробці нових підходів до вивчення літератури рідного

краю у сучасній школі.

Мета статті полягає у визначенні методичних особливостей вивчення давньої літератури Закарпаття у сучасній школі. Для досягнення мети слід було виконати наступні завдання: а) з'ясувати питання про періодизацію давньої літератури Закарпаття; б) здійснити загальний огляд пам'яток вказаного періоду в історико-культурній площині; в) виокремити методичні особливості вивчення давньої літератури рідного краю у сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. Стосовно питання періодизації давньої літератури, то за традиційною класифікацією вказаний період обмежується хронологічними рамками – від дохристиянських часів до кінця XVIII ст. Але розвиток літературного процесу на наших землях має ряд особливостей, що підкреслювали у літературно-критичних оглядах ряд дослідників. Так Є.Недзельський зазначав: «Карпатороссы вѣками были лишены национальной школы, русской книги... права на пользование роднымъ языкомъ в общественной жизни...» [7, с. 5]. Він виділяв три періоди: «I. Древній» (від початків до кінця XVI ст.), «II. Средній» (XVII-XVIII ст.), «III. Новый» (розпочинався з латино-мадярської епохи). Вважав, що «літературные пам'ятники достоверно карпаторусского происхождения начинаются только съ XVI века», оскільки, на його думку, до зазначеного періоду «обнаружены лишь незначительные фрагменты», «пренебречь» якими було б великою помилкою [7, с. 10].

Подібне міркування знаходимо у Ю.Яворського: «До рубежа XVI-XVII вѣковъ... сквозь общій тлѣнь временъ и бури политическихъ и религиозныхъ до нас дошло лиш нѣсколько отдельныхъ образцовъ» [13, с. 4].

В.Бірчак в огляді «Літературні стремління Підкарпатської Руси» писав: «Письменство країни, яка тепер офіційно називається Підкарпатська Русь, є галуззю українського письменства. В головних обрисах виступають в історії письменства ... ті самі напрями, мотиви, ідеї. Але тому що Підкарпатська Русь весь час жила іншим політичним життям, була залежна від інших політичних та культурних осередків, спостерігаємо на її культурі та її письменстві деякі одмінності» [1, с.5]. У періодизації також виділяв три доби. Перша від початку розвою (XI віку) по XVI вік (розвивається під впливом Сходу – Візантії, Болгарії й Сербії, твори мають характер релігійний) [1, с.9]. Друга – від XVI ст. до 1798 року. В цій добі, зазначає автор, «...головно при кінці XVI в XVII і XVIII в. – появляються на Підкарпатській Русі твори писані народною мовою з домішкою церковно-слов'янської. Зміст письменства переважно релігійний, хоч побіч релігійних творів появляються світські» [1, с.10]. Третя доба, як доводить дослідник, «зачинається 1919 роком... коли прилучено Підкарпатську Русь до Чехословацької республіки. В добі по 1919 р. зачинається відродження народної літератури в мові і в мотивах» [1, с.11].

Сучасний літературознавець О.Мишанич період давнього письменства на Закарпатті також обмежує кінцем XVI ст. З цього часу, на його думку, збереглася лише незначна кількість писаних пам'яток – в основному богослужбених книг, які були здебільшого переписані з старих київських рукописів. Мова цих пам'яток – церковно-слов'янська з незначною кількістю місцевих фонетичних, морфологічних і лексичних ознак [6, с.41]. Середній період, як зазначав до-

слідник, тривав аж до половини XIX століття.

Таким чином, до давньої літератури віднесемо пам'ятки, писані на Закарпатті з XIV по XVI ст. включно. Тобто, письменство старого періоду, що, за словами Ю.Яворського, – «...словно розсыпь однородных камушков мозаики, внимательно их подобрать и надлежаще осознать вмѣстѣ – можно положительно установить», що ця писемність не так вже і «однообразна и бѣдна, как это представляется» [13, с.4].

Крім того, 2-3 фрагменти із давніх пам'яток пропонуємо винести для текстуального опрацювання. Бо відомо ж, що коли вивчення літератури як мистецтва слова не ґрунтується на конкретній художній словесній пластичності, то і найширший, найприскіпливіший огляд не збудить в уяві слухача «адекватного пластичного образу-картини, а значить – не викреше жодної іскри почуття, не ідентифікує відтворюючої уяви» [12, с.10].

Зауважимо, що уроки літератури рідного краю доцільно проводити у формі лекції, поєднуючи її з іншими методами і прийомами – бесідою, виступами учнів з повідомленнями і рефератами. Вивчення літератури давнього періоду ґрунтується на засадах інтегративного підходу до навчання, адже його розуміння пов'язане із відтворенням образів відповідного історичного, культурного, релігійного, соціально-психологічного аспектів виокремленого періоду. Як слушно зауважив Є.Недзельський: «...литература каждого народа начинается съ исторического обозрения» [7, с.6]. Тому огляд пам'яток давністи (Б.Степанишин) передбачає особливу організацію і структурування навчального матеріалу.

Окремо варто виділити роботу над термінологічним апаратом: адже це складні для сприйняття учнями поняття: «періодизація давньої літератури», «оригінальна і перекладна література», «псалтир», «апокрифічна література», «полемічні трактати». Окрім того, слід передбачити час на з'ясування сутності нових понять, що здебільшого стосуються богослужбової літератури: «устав», «мінея», «літургікон», «октоїхи» та інші, усвідомлення яких допоможе повноцінно і глибоко сприйняти пам'ятки давнього письменства.

Як ми зазначали, що з XIV-XVI ст. збереглася незначна кількість рукописів, писаних пам'яток богослужбової літератури. Певний інтерес в учнів викличе повідомлення про давні рукописні пам'ятки, написані на пергаменті: Мукачівські та Імстичівські уривки з євангелій і міней XII-XIV ст. [5] та «Мукачівський псалтир» і «Ужгородський полустанов» (XIV-XVст.). Слід зауважити, що пам'яток, написаних на пергаменті, крім вище згаданих, вченими не виявлено.

Далі у формі розгорнутої розповіді вчитель подає цікаві відомості про «Мукачівський псалтир» і «Ужгородський полустанов». Для підвищення ефективності роботи використовуємо мультимедійні засоби для перегляду фотографій, оригінальних текстових матеріалів.

«Мукачівський псалтир» досліджував І.І.Соколов. В.Бірчак висловлював припущення, що «що ця книжка не була написана на Підкарпатській Русі, а занесена» [1, с.11]. В.Л.Микитась здійснив опис пам'ятки [4, с.21], і висловлював думку про те, що пам'ятка могла бути переписана у Грушівському монастирі, принагідно зауважуючи – «...ця

рукописна пергаментна книга, прикрашена надзвичайно гарними як на свій час кольоровими орнаментами та заставками, із своїм чітким півуставним письмом користувалася в краї популярністю та належить до кращих здобутків нашої давньої культури» [5, с.69].

Пергаментний рукопис «Ужгородський полустанов» (207 аркушів) [4] зацікавив багатьох учених і в першу чергу, як зазначає В.Л.Микитась, О.Колесу, який подав детальний опис пам'ятки у праці «Ужгородський полустанов у пергаментовій рукописі XIX в.» (Львів, 1925). Зокрема дослідник вказує, що рукопис був створений не раніше середини і не пізніше кінця XIV ст. і «представляє мішаний тип півуставу, що розвинувся на українських, особливо західноукраїнських землях на давнішій основі» [5, с.69]. «Ужгородський полустанов», написаний на пергаменті високої якості, ймовірно був щоденною підручною книгою ченців Грушевського монастиря – таку думку підтримує більшість дослідників.

Інша найдавніша пам'ятка XV ст. – «Закарпатське або Королівське євангеліє» 1401 року, яке зберігається в Закарпатському краєзнавчому музеї. Про цю рукописну книгу вперше повідомив В.Пронін. В.Микитась, описуючи пам'ятку, зазначає, що незважаючи на велику давність, до цього часу збереглися кольорові заставки і орнаменти, виконані дуже яскравою кіновар'ю, лазур'ю, зеленню і бронзою [4, с.8]. За змістом книга є канонізованим євангелієм. Мова пам'ятки церковнослов'янська, але з багатьма елементами східнослов'янської мови, власне української, яка вже «вривалася» у писані пам'ятки [5, с.72]. Тому, як вважає Микитась, «згадане євангеліє має більшу вагу за Пересопницьке (1556 -1561), бо воно переписане на півтора століття раніше, і повинно привернути чільнішу увагу мовознавців» [5, с. 73].

Із давніх перекладних пам'яток XV-XVI ст. закарпатського походження слід згадати велику кількість різноманітних міней, євангелій, тріодей, апостолів, прологів, збірників тощо. В Закарпатському музеї та в рукописному відділі бібліотеки Ужгородського університету є міней 1500-1566 рр., а також із десятків інших міней XVI ст., стільки ж євангелій, тріодей, апостолів; крім того, є там октоїхи, літургікони, служебники, молитвослови й інші рукописні богословські книги XVI-XVII ст. із цікавими покрайніми записами [5, с.76].

До найдавніших народно-літературних пам'яток Закарпаття XVI ст. дослідники відносять «Герляхівський тлумачний апостол», «Тереблянський пролог» і «Торунський збірник». «Герляхівський тлумачний апостол», написаний чи переписаний у кінці XVI ст., складається не тільки з апостольських читань, але й із цікавих учительних тлумачень, які написані закарпатським діалектом [13].

Слід зауважити, що текстуально, як на нашу думку, можна опрацювати «Притчу о слѣпцѣх и хромцѣх» (із «Тереблянського пролога») у перекладі на українську мову.

Та найціннішим серед закарпатських збірників кінця XVI – початку XVII ст. вважається «Торунський збірник», яким захоплювався І.Франко. Цікавим із цього збірника, як на наш погляд, є «Колядник – прогностик по дням Різдва» [13, с.113], уривки якого також можна запропонувати учням для текстуального опрацювання.

Відомі на Закарпатті, як зазначають вчені-літерату-

рознавці, твори полемічного письменства: «Послание об исхождении св. Духа Василия пресвитера Никольского от Дольняя Руси», що було широко розповсюджене у багатьох руських списках; збірник богословсько-полемічних статей 1598 року під назвою «Догматика» [10, с. 49] (опублікований уривок) і «Послаение ко св. отцем Горы Афонской от православных вѣры Россійской и земель угорской христиан» 1534 року. Назване послання є дуже важливим фактом, який вказує на безпосереднє спілкування закарпатців із монахами Афонських монастирів [5, с.86].

Далі вчитель подає загальні відомості про оригінальне літописання на Закарпатті, відоме з кінця XV ст.: «Мукачівський літопис» (хронологія монастиря на Чернечій горі) і «Краткое лѣтословіе о монастыри чина св. Василия Великого на горѣ Чернецкой сущем, еже показует в котрое лѣто начал ся, кто в нем игуменом был, что достопамятного под каждым сталося, от лѣта 1458 изобретенное в листохранилищи монастыря Мукачевского» (події від 1399 до 1871рр.) [5, с.88] (про названі літописи, як зазначають вчені, існує чимало суперечок, тому що оригінали не збереглися).

Унікальна пам'ятка XVI-XVII ст. – слово-напуття старого Горзова – «Слово единого старого карпаторуського бояра именем Горзова XVI столетия сыну своему, отходящему на войну для изгнания турков из отечества», про яке вперше згадав і звідкись переписав, за твердженням В.Л.Микитася, відомий закарпатський граматист І.Фогорашій-Бережанин [5, с.88]. За жанром «Слово...» Горзова подібне до «Поучення» Володимира Мономаха. Батько дає сину поради, вибирає йому бойового коня, добирає слуг, благословляє перед важкою дорогою: «Бог да благословитъ твои поступки, а я щирою молитвою и желанем добрым, буду ти на

помощ. Иди и за нашу волность и слободу или погинь, или с неволь и предком твоим равен повернися» [5, с.89]. Сумнів у вчених викликає датування пам'ятки, тому вірогідніше, що «Слово...» було написане пізніше XVI ст. [5, с.90]. Оскільки мова твору проста, зрозуміла, то пропонуємо вказати пам'ятку опрацювати текстуально.

Словесник чітко наголошує, що винайдення книгодрукування в Європі (середина XV ст.) сприяло проникненню перших друкованих книг і на Закарпаття. Варто ознайомити учнів із найвідомішими стародруками – «Біблія руская, выложена доктором Франциском Скориною из славного града Полоцка» (Прага, 1517-1519) [4, с. 53] і «Острозька Біблія», які зберігаються в Закарпатському краєзнавчому музеї. Зокрема, учням буде цікаво дізнатися, що на полях «Острозької Біблії» зроблено багато записів, частина з яких належить видатному закарпатському письменнику-полемісту М.Андреллі [4, с.54].

Висновки. Таким чином, з погляду сучасності вище згадані пам'ятки перекладної та окремі фрагменти оригінальної писемності XIV-XVI ст. – неоціненний скарб в історико-культурній спадщині нашого краю. Зазвичай, вони чекають на сучасні скрупульозні дослідження історико-мовознавчого та літературознавчого характеру. Мета уроків, приурочених знайомству учнів із початками письменства на Закарпатті, – дати уявлення про найдавніші книги, пробудити інтерес до культурних реліквій нашого краю, виховувати поборжне ставлення до найдавніших творів писемності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із вивченням особливостей викладання літератури Закарпаття XVII-XVIII століть.

Література та джерела

1. Бірчак В. Літературні стремління Підкарпатської Руси. Факс. вид. / Володимир Бірчак. – Ужгород: Карпати, УВБК «Патент», 1993.
2. Данилюк Д. Історія Закарпаття в біографіях і портретах / Дмитро Данилюк. – Ужгород, 1997. – 290 с.
3. Децик Г.Д. Програма з літератури рідного краю для загальноосвітніх шкіл Закарпаття / Г.Д.Децик, Н.Й.Рибрик. – Ужгород: Гражда, 2007.
4. Микитася В.Л. Давні книги Закарпатського державного краєзнавчого музею: Опис і каталог / Василь Лазаревич Микитася. – Львів: Вид-во Львівського ун-ту, Ч.2. – 1964. – 84 с.
5. Микитася В.Л. Давня література Закарпаття: Нариси літератури Закарпаття доби феодалізму / Василь Лазаревич Микитася. – Львів: Вид-во Львівського ун-ту, 1968. – 255 с.
6. Мишанич О. Література Закарпаття XVII-XVIII століть / Олекса Мишанич. – К.: Наукова думка, 1964. – 116 с.
7. Недзельський Е. Очерк карпаторусской литературы / Евгений Недзельский. – Ужгород: Школьная помощь, 1932. – 289 с.
8. Поліщук Ф.М. Вивчення давньої літератури у 8 класі / Федір Микитович Поліщук. – К.: Радянська школа, 1984. – 104 с.
9. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література: 5-12 класи. – К.-Ірпінь: Перун, 2005.
10. Сабов Є. Христоматія церковно-славянських и угро-руських літературних пам'яток / Євменій Сабов. – Унгарь, 1893.
11. Соболев В.О. 3 глибини віків: Вивчення давньої української літератури в школі: Посібник для вчителя / Валентина Олександрівна Соболев. – К: Зодіак-ЕКО, 1995. – 198 с.
12. Степанишин Б.І. Давня українська література в школі / Борис Ількович Степанишин. – К.: Либідь, 2000.
13. Яворский Ю.А. Новые рукописные находки в области старинной карпаторусской письменности XVI-XVIII вѣков / Юрий Алексеевич Яворский. – Прага, 1931.

У статті розглядаються особливості викладання літератури давнього періоду Закарпаття в сучасній школі. Зроблено короткий огляд перших давніх рукописів XIV–XVI століть. Запропоновано методичні рекомендації, щодо використання давніх пам'яток у процесі вивчення літератури рідного краю в школі.

Ключові слова: література давнього періоду Закарпаття, використання давніх пам'яток на уроках літератури

В статье рассматриваются особенности преподавания литературы древнего периода Закарпаття в современной школе. Сделан краткий обзор первых древних рукописей XIV–XVI столетий. Предложены методические рекомендации, касающиеся использования древней литературы в процессе изучения литературы родного края в школе.

Ключевые слова: литература древнего периода Закарпаття, использование древних рукописей на уроках литературы.

The author of the article has considered the issues of peculiarities of teaching literature of the ancient period of Zakarpattia in the contemporary schools. The short review of the first written works dated by the XIV–XVI centuries has been provided. Methodical recommendations have been given in relation to making use of literature of the ancient period in the process of studying literature of the native area.

Key words: literature of the ancient period of Zakarpattia, making use of literature of the ancient period in the process of learning literature of the native area.

УДК 378.016

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ У СУЧАСНИХ ТЕХНІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

**Меняйлов С., Бодненко Т.,
м.Київ**

Провідні діячі у галузі освіти в Україні констатують, що останніми роками у сфері вищої освіти, особливо технічної, нагромадилося багато проблем, навіть не зважаючи на присутність і вплив такого чинника, як Болонський процес. Ці проблеми загалом зводяться до такого: спостерігається тенденція до погіршення якості вищої освіти за загального зростання кількості студентів у ВНЗ, а це призводить до загострення суперечності між зростаючими в умовах науково-технічного прогресу вимогами до спеціалістів та рівнем вивучки випускників технічних ВНЗ; заклади вищої освіти, особливо технічної, нехтують прогресивними ідеями, які пропонують провідні спеціалісти у галузі педагогічних наук та методики викладання фізики, і не виконують своє призначення як методологічні центри.

Коріння цих проблем у тому, що стара освітня парадигма на перший план ставила набуття студентом відповідних знань, умінь і навичок. Людина повинна була виконувати функцію, заплановану для неї державою. Освіта має розглядатися не як науконагромаджувач, а як тренування мозку. «Якщо мозок тренований, то знання закріплюються ним легко, майже автоматично» [1, с.441]. Тим часом навчальні дисципліни переважані інформацією, далекою від реальності дійсності. Недоліком української вищої освіти є прагнення дати студенту якомога більше знань без належної турботи про якість цих знань.

А.Б.Коваленко у своєму дисертаційному дослідженні психології розуміння творчих задач [3] наголошує на тому, що традиційна система навчання у ВНЗ формує особистість, яка значною мірою орієнтована на застосування шаблонів у діяльності.

Адаптація студентів до умов навчання у ВНЗ є значною проблемою вищої школи в умовах її реформи. Дослідження, проведені у НМУ ім. О.О.Богомольця та Інституті психології ім. Г. С. Костюка АПН України [4], показують, що перебіг адаптаційних процесів у 70–80% дітей на початку навчання в новому навчальному закладі має несприятливий характер, що зумовлено неадекватністю комплексу чинників нового мікросоціального середовища психофізіологічним особливостям організму.

Неефективно у сучасних умовах виявляється і традиційна шкала оцінювання. А.М.Алексюк аналізує прийняту в традиційній українській вищій школі систему оцінювання знань і доходить висновку, що вона перестала задовольняти як суспільство, так і викладачів та студентів. Він перера-

ховує головні недоліки такої системи [1, с.490]: недостатня мотивація до наполегливого навчання – «здав» або «не здав» – такий підхід орієнтує на мінімум знань; репродукція пам'яті і мислення в екстремальних сесійних умовах: швидко нагромаджена інформація – швидке «вивітрювання» знань; суб'єктивізм в оцінці знань студента, яка дуже часто стає для викладача самооцінкою своєї власної діяльності.

Мета нашого дослідження полягала у виокремленні психологічних особливостей організації контролю у вищих технічних закладах в сучасних умовах реформування освітньої галузі.

Контроль пізнавальної діяльності за традиційної побудови навчального процесу відбувався як одноразовий акт, тоді як оцінювання діяльності студента залежить від багатьох причин (психологічного стану студента і викладача; можливості отримання як підготованого питання, так і такого, до якого студент не готувався; можливість підказки, списування відповіді тощо) і тому має імовірнісний характер. Таким чином, окрема оцінка не є об'єктивним критерієм діяльності студента.

Студенти за класичної системи контролю не мають стимулів до роботи над виправленням помилок, допущених під час відповіді. На цьому акцентує увагу П.С.Атаманчук, він зазначає, що «...прийняті на сьогоднішній день схеми тематичного і підсумкового контролю знань не забезпечують повною мірою державні вимоги..., оскільки фактично позбавляють учнів навчально-пізнавального акту зворотного зв'язку та можливостей коригування (управління) цим процесом» [2, с.89].

Чи не головну роль у створенні таких проблем відіграє неправильна організація заходів контролю знань студентів. Явна непосильність завдань, які отримують студенти на самому початку своєї пізнавальної діяльності, породжує формалізм під час їх виконання. У результаті, вже на початковому етапі НП втрачає свою творчу направленість і ми готуємо студентів як виконавців, а не творчих особистостей. За традиційної організації контролю його логіка проходить повз внутрішній світ студентів, не враховує їхніх можливостей, характеру і здібностей. Викладачі, готуючись до заходів контролю пізнавальної діяльності студентів, звертають головну увагу тільки на предметний зміст, не враховуючи психолого-педагогічний аспект навчального процесу. У результаті контроль не має розвивальної та гуманістичної спрямованості.

Спостерігається ще одна негативна тенденція: у тому

разі, коли всі студенти отримують ідентичні завдання, мінімальну задовільну оцінку вони отримують зазвичай за недопрацьоване завдання з великою кількістю помилок, і далі не ведеться ніякої роботи з аналізу та виправлення цих помилок. У результаті такого оцінювання формується вкрай негативний стереотип, коли недовершена робота дає позитивний результат.

Наведемо виділені нами загальні недоліки традиційної системи контролю:

- неузгодженість вимог до контролю під час різних форм занять із загальної фізики (особливо якщо різні заняття проводять різні викладачі);
- формальна роль поточного контролю на лабораторних і практичних заняттях із загальної фізики;
- стресовий характер підсумкового контролю по причині жорсткої регламентації проведення такого контролю;
- перевантаженість контрольних завдань, неврахування реальних можливостей студентів;
- зведення значення контролю до демонстрації помилки без роботи з її виправлення або попередження;
- нерегулярність заходів контролю, довге очікування результатів контролю;
- нерівноцінність різних варіантів завдань;
- переважають завдання із запрограмованою наперед формальною відповіддю, а не творчі завдання, що стимулює списування та перетворює контроль на «клоте-рею»;
- паралельне використання різних шкал оцінювання призводить до перевантаження викладачів та дезорієнтує студентів.

Такі недоліки заважають входженню української вищої освіти у загальноєвропейський простір, посилюють ізоляційські тенденції.

Висновки психологів різних шкіл і напрямків збігаються у твердженні, що по справжньому усвідомлюється тільки той зміст, який є предметом активних дій даної особистості. Тому необхідність вчити ефективним і раціональним прийомам розумової діяльності, розвивати відповідні вміння і навички – єдиний шлях успішного досягнення цілей навчання. У сучасних умовах набуті у ВНЗ технічні знання швидко втрачають свою актуальність, отже головним завданням під час навчання загальної фізики стає засвоєння студентом загальної методології наукового дослідження та розвиток здатності самостійно знаходити закономірності у фізичних процесах. Саме оволодіння загальною методологією пізнавальної діяльності дасть змогу студенту розвивати логічне мислення і коригувати свою діяльність як суб'єкта контролю для набуття високої оцінки.

Головна відмінність між середньою та вищою технічною школою полягає у зміні мети навчання. До технічної вищої школи вступають з метою забезпечити життєво необхідне вміння – працювати за вибраною спеціальністю. Підготуватись до майбутньої професійної діяльності можна тільки тоді, коли саме навчання у технічному ВНЗ буде діяльністю. Тому спроби конструювати нові методики контролю безвідносно до завдання формування активної самостійної діяльності студентів є безплідними, оскільки вони тільки повторюють моделі контролю засвоєння готових знань і не стимулюють у студентів активних дій на до-

сягнення бажаного рівня навченості.

Щоб зміни в методиці контролю пізнавальної діяльності були дієвими та корисними, вони повинні охоплювати сам фундамент процесу навчання – пізнавальну діяльність студента як засіб досягнення мети навчання у технічному ВНЗ.

Відсутність навичок загальних розумових дій є, за переконанням психологів, головною причиною слабкої успішності. Тому оволодіння ефективними і раціональними прийомами розумової діяльності, які передбачають і контроль перебігу пізнавального процесу, це єдиний засіб, який може гарантувати успішність навчання у вищій технічній школі.

Виокремимо особливості пізнавальної діяльності студентів: для цього необхідно розрізнити пізнавальну діяльність ученого, яка спрямована на отримання об'єктивно нових знань про оточуючу дійсність, раніше невідомих людству (назвемо її пізнавальною діяльністю першого роду), і пізнавальну діяльність студента (пізнавальна діяльність другого роду, або навчально-пізнавальна діяльність).

Укажемо на дві головні відмінності між цими видами діяльності:

1. Учений відкриває об'єктивно нові знання, які є досягненням для всього людства. Студент отримує знання, які є суб'єктивно новими для нього особисто, запозичуючи при цьому досвід діяльності вченого.

2. Результати пізнавальної діяльності вченого відокремлюються від суб'єкта цієї діяльності, у той час, як результати пізнавальної діяльності студента є його особистим надбанням і не можуть бути відділені від нього. Це його особисті засоби для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності.

Оскільки студент під час своєї пізнавальної діяльності засвоює вже відомі людству знання, ці знання мають бути відповідно підготовані для того, щоб полегшити та прискорити процес їх засвоєння. При цьому головне завдання методики фізики – зберегти природу і контролювати логіку пізнавального процесу та не перетворити живу й динамічну науку в набір формальних догм. Для цього потрібно проаналізувати процес пізнавальної діяльності вченого й визначити, яким чином можна спростити цей процес для студента, не втративши його головних рис та логіки.

Процес пізнання нового, на відміну від рутинної праці, потребує не стандартних умінь та навичок, а незалежної роботи думки. Розглянемо сукупність розумових прийомів та методів, які використовує вчений під час дослідження раніше невідомих об'єктів чи явищ. Їх поділяють на методи емпіричного та теоретичного дослідження. До першої групи методів належать спостереження, порівняння, вимірювання, експеримент. Методи теоретичного дослідження: ідеалізація (створення неіснуючих об'єктів); формалізація (переведення інформації у знакову форму); аксіоматичний (твердження приймається без доказу); припущення; історичний (дещо вивчається у розвитку); системний (складна система розглядається як єдине ціле). Найпоширеніші методи, які використовуються одночасно на емпіричному та теоретичному рівнях: абстрагування і узагальнення, аналіз і синтез (розкладання об'єкта на складові та навпаки, створення єдиного образу об'єкту на основі інформації про його

складові), індукція й дедукція.

Головні ознаки та послідовність застосування цих методів мають бути збережені у пізнавальній діяльності студентів із загальної фізики. Тому у подальшому дослідженні

нами планується розробка сучасних технологій контролю пізнавальної діяльності студентів із фізики у вищій технічній школі з врахуванням логіки процесу пізнання.

Література та джерела

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Атаманчук П.С. Поточний контроль як засіб управління рівнем обізнаності учнів з фізики / П.С.Атаманчук, О.М.Семерня // Освітнє середовище як методична проблема: Зб. наук. пр. / Херсон. держ. ун-т. Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. – С.89-90
3. Коваленко А.Б. Психологія розуміння творчих задач: дис. ... доктора психолог. наук: 19.00.01 «загальна психологія, історія психології» / Алла Борисівна Коваленко. – Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України – К., 2000. – 548 с.
4. Формування психолого-фізіологічної стійкості, профілактика стресів, розумових, емоційних та інших перевантажень обдарованих дітей та молоді, виховання у них патріотизму й громадянської позиції у процесі навчання та виховання: Навчальний посібник / За ред. академіка С.Д.Максименка, чл.-кор. АМН України В.Ф.Москаленка. – К.: Купріянова, 2004. – 192 с.

У статті виокремлено недоліки традиційної системи оцінювання пізнавальної діяльності студентів із фізики. Позбавитися від таких недоліків можливо при умові, що контролюватися буде не тільки результат пізнавальної діяльності, а й увесь її перебіг. З цієї метою проаналізовано особливості пізнавальної діяльності студентів порівняно з пізнавальною діяльністю вченого та запропоновано шляхи зближення цих видів діяльності.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, контроль пізнавальної діяльності студентів із фізики.

В статье выделено недостатки традиционной системы оценки познавательной деятельности студентов по физике. Избавиться от таких недостатков возможно при условии, что контролироваться будет не только результат познавательной деятельности, но и весь ее ход. С этой целью проанализированы особенности познавательной деятельности студентов по сравнению с познавательной деятельностью ученого и предложены пути сближения этих видов деятельности.

Ключевые слова: познавательная деятельность, контроль познавательной деятельности студентов по физике.

The authors of the article have pointed out shortcomings of traditional system of students' cognitive activity on physics testing. It is possible to get rid of these shortcomings if the subject of control is not only the cognitive activity results but the whole process as well. With this aim, peculiarities of students' cognitive activity have been analysed in relation to scientist' cognitive activity and the convergence ways of these types of activity have been suggested.

Key words: cognitive activity, control of cognitive activity of students in physics.

УДК 372.853

ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ВПЛИВІВ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ

Оленюк І.,

м.Гусятин, Тернопільська обл.

З переходом на технології креативно-творчого навчання та входження України до Європейського простору проблема формування дієвих знань та управління результативною навчально-пізнавальною діяльністю набуває особливої актуальності.

До проблеми управління ми підходимо з врахування моделі освіти: глобальну мету чи план можна подати, відштовхуючись від соціальних цілей та державного замовлення на освіту, а при орієнтації на заданість цих двох елементів третій елемент – управління, ще потрібно приземлити до вимог, закладених у перших двох.

- Управління як частина освітньої моделі може мінятися залежно від розвитку освіти. На основі цілеспрямованого забезпечення особистісно-діяльнісних орієнтацій схему управління навчально-пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, ми бачимо у вигляді такого ланцюга: мета @при показнику нижчому 60% студент одержує консультацію (в комп'ютерному варіанті) у вигляді аналізу зроблених

помилки, і тільки після цього може перейти до виконання завдання нижчого рівня, а можливо й до завдання оптимального рівня;

- при показнику готовності до заняття 60-80% студенту пропонується експериментальне завдання оптимального рівня, а при показнику вище 80% – експериментальне завдання вищого рівня.

Крок 3. Виконання студентами еталонних завдань відповідного рівня та одержання результату роботи:

- якщо результат виконання завдань нижчого та оптимального рівнів в межах: 40-46% - виставляється бал 5; 47-55% – бал 6; 56-60% – бал 7;
- якщо результат виконання завдань оптимального та вищого еталонних рівнів в межах: 60-66% - виставляється бал 8; 67-77% – бал 9; 78-80% - бал 10; 81-90% – бал 11; вище 90% – бал 12.

Такий підхід дозволяє за допомогою комп'ютера реалізувати функцію управління, результатом чого має стати підвищення рівня якості знань студентів при низькій

підготовленості до лабораторного заняття, та виконання експериментальних завдань у відповідності до пізнавальних можливостей студентами, підготовленість яких відповідає оптимальному та вищому рівням.

Використання комп'ютерних програм на різного виду заняттях з фізики забезпечує належну оперативність у здійсненні поточного (та інших видів контролю) та дієвість

управлінських впливів у навчанні фізики, що сприяє ліквідації прогалин у знаннях, забезпечує можливість резервування навчального часу для поглиблення рівня обізнаності з конкретної теми кожного студента та можливість моделювання фізичних явищ та процесів, створення віртуальних умов для їх спостереження і дослідження, що сприяє досягненню більшістю студентів достатнього рівня дієвості знань з фізики.

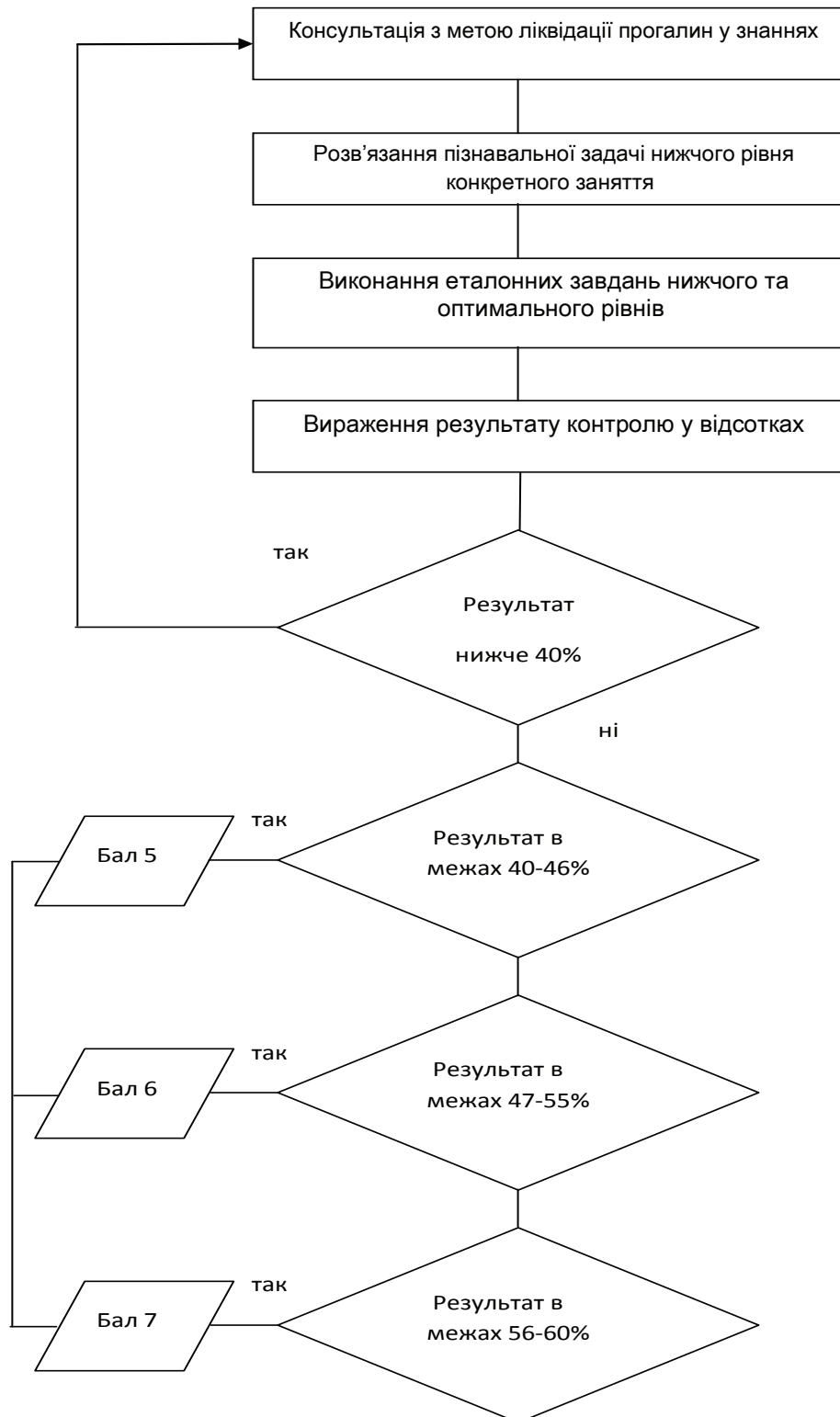


Рис.1 Фрагмент блок-схеми управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів на досягнення прогнозованого рівня якості знань

Література та джерела:

1. Атаманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності / Петро Сергійович Атаманчук. – Кам'янець-Подільський: К-ПДПІ, 1997. – 136 с.
2. Атаманчук П.С. Ціннісні передумови результативного навчання фізики / П.С.Атаманчук, І.В.Оленюк // Фізика та астрономія в школі. – 2004. – № 1. – С.16-21
3. Дощик О. Використання комп'ютерної техніки на уроках розв'язування фізичних задач / Олесанда Дощик // Фізика та астрономія в школі. – 2004. – №1. – С.44-46
4. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках фізики: Посібник для вчителів та студентів фізико-математичних факультетів / М.І.Жалдак., Ю.К.Наборук, І.Л.Семещук. – Рівне, 2004. – 130с
5. Использование ЭВМ в высшей школе: Сборник научных трудов НИИ проблем высшей школы. – М.: НИИ ВШ, 1986. – 154 с.
6. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью: Методическое пособие / Ефим Израилевич Машбиц. – К.: Вища школа, 1987. – 223 с.
7. Оленюк І.В. Особливості технології управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання / Ірина Василівна Оленюк // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко, В.Д.Сиротюк. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – Вип.53. – С.256-265
8. Сумський В.І. Загальна фізика: Електрика та магнетизм: Навчальний посібник з комп'ютерною підтримкою: CD-Rom № 1 / В.І.Сумський. – К.: Студент – СТБ, 2001. – 300 Мб
9. Фізика: Витуральний учебник: CD-Rom. – М.: 1С-репетитор, 1996. – 600 Мб

У статті йдеться про особливості здійснення управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у процесі навчання фізики за допомогою комп'ютера.

Ключові слова: комп'ютерні навчальні програми, управління навчанням

В статье говорится об особенностях осуществления управления учебно-познавательной деятельностью студентов в процессе обучения физике с помощью компьютера.

Ключевые слова: компьютерные обучающие программы, управление обучением

The author of the article has considered some features of management realisation of educational-cognitive activity of students in the process of physics teaching by computer.

Key words: computer teaching programmes, management of a teaching process.

УДК 37.036.53

СТАНОВЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ НАУКИ НА ЗАКАРПАТТІ У ХІХ ТА ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

**Пайда І.,
м.Ужгород**

Постановка проблеми та її актуальність. Вивченню історико-культурного аспекту системи фізичного знання у сучасній школі відводиться недостатньо часу. Хоча науковці відмічають велику роль історизму у процесі вивчення фізики: а) як спосіб активізації навчальної діяльності учнів [3]; б) як метод пошуково-дослідницької діяльності [4; 5]; в) як спосіб створення проблемних ситуацій [7]; г) як метод стимулювання інтересу до навчання [9]; д) як засіб поглибленого вивчення та аналізу історико-культурної спадщини видатних фізиків, мислителів, природодослідників минулого і сучасності [6] тощо.

Реалізація та гуманітаризація навчального процесу в сучасній загальноосвітній школі, зокрема у вивченні дисциплін природничого циклу, якраз мала б сприяти утвердженню принципу історизму. Більше того, історизм розглядається як один із ефективних шляхів гуманітаризації та гуманізації вивчення фізики в школі. Але як не дивно, широкого використання в практиці викладання фізики в школі історизм ще не отримав. Історичний елемент уроків, як правило, зводиться до згадування прізвищ вчених, на честь яких названа фізична величина чи закон. Тому особливої ваги в цьому плані набувають позаурочні та поза-

класні форми роботи з учнями, фізичні вечори, тематичні газети, кросворди, цікаво оформлені фізичні кабінети.

Наявні підручники і посібники з історії фізики, не завжди у повній мірі висвітлюють і оцінюють вклад окремих вчених та наукових центрів у розробку теоретичних і прикладних задач фізики. Учителю фізики часто відчуває недостатність інформації про регіональні наукові центри та роль і місце регіональної науки в загальнодержавній та світовій науці [6].

Аналіз досліджень і публікацій. Тема, що стала об'єктом вивчення, неодноразово порушувалась багатьма авторами. Щоправда, йдеться про загальну постановку педагогічної освіти в Україні. Йдеться про праці таких авторів, як В.М.Дуков., П.С.Кудрявцев., В.Н.Мощанский, Т.М.Попова., Р.Н.Щербаков та ін.

Мета статті полягає у розкритті вкладу видатних представників науки у розвиток фізичної освіти Закарпаття.

Виклад основного матеріалу. Закарпаття славиться своїми представниками природничої науки, які стояли біля її джерел, формували її головні і перспективні напрямки, готували науково-педагогічні кадри, створювали наукові підрозділи і цій благородній справі присвятили своє життя.

Починаючи з XV століття вихідці з України брали участь у формуванні системи університетської освіти ряду країн Європи. У середні віки кілька сотень наших земляків здобули вищу освіту в провідних університетах Італії, Польщі, Німеччини, Франції, Англії, десятки з них стали їх професорами і навіть ректорами. Були серед них і представники натурфілософії – науки, в колі якої формувались елементи фізичних наукових знань (виділення фізики як окремої науки з натурфілософії припадає на початок XVII ст.). Українські учені також зробили вагомий внесок у становлення фізики як окремої науки в класичний період її розвитку. За деякими даними майже 200 учених-українців наприкінці XIX – на початку XX ст. працювали за кордоном і користувалися неабияким авторитетом у науковому світі [2].

Під впливом перших європейських університетів освіта і наука успішно розвиваються в країнах Західної, Центральної і Східної Європи. В Україні, а зокрема Закарпатті, з'являються перші навчальні заклади. З 1613 року діє гімназія, в 1744 році була заснована Мукачівська духовна семінарія, яка в 1776 році була переведена до Ужгорода і в майбутньому стала відомим в Центральній Європі навчальним закладом. Кінцем XVIII століття датується відкриття в Ужгороді вчительської семінарії [1].

На освітньому та культурному небосхилі ряду країн Європи зірками першої величини спалахували імена краян, що здобули освіту в гімназії та духовній семінарії м.Ужгорода, в духовних та світських закладах Львова, Києва, Словаччини, Чехії, Угорщини, Австрії, Румунії, Італії.

Серед визначних і своєрідних особистостей кінця XVII – першої половини XVIII ст., вихідців із Закарпаття, добре обізнаних в гуманітарних та філософських науках, значиться Іван Олексійович Зейкан (?– 1739) уродженець с.Карачин на Виноградівщині[8].

І.Зейкан увійшов в історію як високоосвічена людина, педагог, діяч культурного і політичного життя Росії кінця XVII – поч. XVIII ст. Здобувши на батьківщині середню освіту, продовжив навчання в Празі, Регенсбурзі, Відні. Оволодівши латинською, німецькою, угорською мовами і вивчаючи французьку працює перекладачем при російському посольстві, яке в кінці XVII ст. перебувало в Європі.

Перебуваючи при царському дворі, І.Зейкан прославився як талановитий педагог, на що звернув увагу сам Петро I. Він був учителем спадкоємця російського престолу Петра II.

В цей час і пізніше молодь Закарпаття здобувала освіту в навчальних закладах, які займали середню сходинку між гімназією та університетом і називались «Королівськими академіями». В них, поряд із загальноосвітніми науками, значна увага приділялась юридичним і філософським наукам. Через такі академії пройшла значна частина майбутніх закарпатських учених. Найбільш повна і достовірна інформація існує про тих представників інтелігенції Закарпаття, творча доля яких пов'язана із викладацькою та науковою діяльністю в Росії [8].

Одним із видатних і освічених закарпатців другої половини XIX ст., що працювали в Росії, був Іван Семенович Орлай (1771–1829). Народився в с.Давидково Мукачівського району. Навчався в Ужгородській гімназії, а також у м.Карей і Орадь (Румунія), де здобув середню освіту.

Закінчив філософський і богословський факультети Львівського університету. Навчався в Петербурзі, пізніше у Віденському університеті. В Дерптському (нин. Тарту) університеті захистив дисертацію на звання доктора медичних наук і хірургії. Кенігсберзький університет присвоїв йому звання доктора філософії.

Педагогічний талант І.С.Орлая проявився на посаді директора гімназії вищих наук імені Безбородька в Ніжині (1821–1826 рр.) та Рішельєвського ліцею в Одесі, який він вивів на рівень Новоросійського університету. І.С.Орлай написав першу працю з історії Закарпаття російською мовою і обґрунтовує слов'янське походження закарпатоукраїнців [2].

Гідний свого визнання як педагог і вчений Василь Григорович Кукольник (1765–1821). Народився 30 січня на Мукачівщині. Після закінчення Львівського і Віденського університетів працював професором ліцею у м.Замость (нині на території Польщі) і очолював кафедру агрономії. На запрошення І.Орлая Василь Григорович на початку 1805 р. прибув у Петербург, де став професором, а згодом директором Головного Петербурзького педагогічного інституту, заснованого в 1804 році на базі жіночої вчительської гімназії. Тут сповна розкрився його талант як вченого. Він читає лекції з хімії, фізики, агрономії, римського права. У 1813–1817рр. разом з М.Балудянським викладав римське і цивільне право великим князям Миколі і Михайлу Павловичам. Усе це створило йому великий авторитет серед учених Петербурга. І коли у 1819 р. Петербурзький педінститут був реорганізований в університет, то на посаду ректора була висунута саме його кандидатура. Однак він відмовився на користь свого земляка М. Балудянського, а сам незабаром у кінці 1820 р. виїхав у м. Ніжин на Україні, де став директором щойно відкритого ліцею.

Серед закарпатців, які жили і працювали в Росії у першій половині XIX ст., почесне місце займає Петро Дмитрович Лодій. Він народився 4 травня 1764 р. у с.Збой Земплинського комітату (тепер – Словаччина) в сім'ї священика. Після закінчення Великоварадінської гімназії (тепер Орадея – Румунія) продовжив навчання у Львівському університеті, в якому закарпатці зарекомендували себе здібними студентами. Варто відзначити, що під час відвідин університету 1787 р. імператором Йосифом II на його прохання представити йому кращих студентів. Професором І.Феслером були представлені троє – всі закарпатці: І.Орлай, П.Лодій і В.Кукольник. Студенти попросили дозволу викладати предмети на філософському і богословському факультетах на рідній мові. При підтримці львівського єпископа імператор того ж року такий дозвіл дав. Як кращого студента П.Лодія було залишено в університеті викладачем філософії. За активну наукову роботу він незабаром був удостоєний наукового ступеня доктора «изящных искусств, права и богословия».

Однак творчі успіхи професорів, вихідців з Закарпаття не влаштовували амбіційне університетське польсько-німецьке керівництво, яке всіляко обмежувало їхні права. Це в свою чергу змусило їх покинути Львівський університет [8].

З 1801 по 1803 рр. П.Лодій працює професором у Краківському університеті, де читає польською мовою лекції з

логіки, філософії, фізики та математики.

У 1803 р. Петро Дмитрович на запрошення І. Орлая виїжджає до Санкт-Петербурзького педагогічного інституту, де читає курс філософії, логіки та метафізики. Після обрання М.Балудянського ректором університету в 1819 р. П.Лодія обирають деканом філософсько-юридичного факультету.

П. Лодій здійснив переклад із латинської на «руську» мову праці Х.Баумейстера «Моральна філософія», учня відомого німецького фізика і філософа Х. Вольфа. Під час роботи в Петербурзькому педінституті Петро Лодій видав підручник з логіки «Логічні настанови, спрямовані на пізнання і розрізнення істинного від хибного», який відкривався об'ємним «Загальним вступом до філософії». На думку автора, філософія пізнає природу і те в ній, що досягається чи зовнішнім чуттям (фізика), або лише розумом (метафізика). Відповідно до цього П.Лодій поділяє філософію на теоретичну і практичну, або умовлядну і діяльну. «Логічні настанови» П.Лодія були найкращим на той час навчальним посібником з логіки в Російській імперії. Він є автором і багатьох наукових праць, зокрема таких, як «Теория общих правил», «Естественное право народов», « Полный курс философии»[8].

Департамент народної освіти Росії дозволив Радам інших новостворених університетів запрошувати вчених Карпатської Русі, надавши їм право вибору всіх вільних кафедр. Через рік після заснування Харківського університету його Рада відрядила професора Ф.І.Філіповича до Карпатської Русі з дорученням запросити звітні вчених на дев'ять вакантних кафедр. Саме таким чином у Харківському університеті опинилися А.І.Дудрович, який читав його студентам курси логіки, психології, етики, історії, філософії, був обраний ректором, К.П.Павлович, брати Михайло Васильович та Іван Васильович Базилевичі.

На початку 30-х років XIX ст. в Росії працювало щонайменше 20 вихідців із Закарпаття. Іван Орлай, дипломований філософ і теолог, кваліфікований лікар, надає російським державним структурам допомогу в організації системи народної освіти. Василь Кукольник, хімік і агроном за освітою, стає професором фізики, а згодом завідує кафедрою римського права. Близькучу кар'єру в галузі економіки і права здійснив Михайло Балудянський, який був одним із головних творців нового кодексу російських законів 1830 року.

Першою важливою освітньо-духовною подією на Закарпатті було створення в 1360 р. на Чернечій горі Мукачівського монастиря, який став не тільки центром для віруючих, але й поширювачем знань, культури і освіти [2].

У 1391 р. відкрито Грушівський монастир, з початку XV ст. працювала школа для народу, а також богословська, де навчалися молоді ченці та сини православних священиків [там само].

У XV – XVI ст. школи організовувались не лише в містах, але й у великих селах. Так, у 1546 р. була відкрита школа в с.Вишково, в 1548 р. в Тячеві.

З XIX ст. істотно розширюється і вдосконалюється мережа освітніх закладів Закарпаття. У 1613 році з ініціати-ви графа Юрія Другета в м.Гуменному було організовано гімназію, яка у 1640 році була переведена до Ужгорода. В

Ужгороді також існувала спеціалізована бібліотека, в якій був широкий вибір літератури з природознавства. До того ж Ужгородська гімназія відзначалася посиленою увагою до вивчення природничих дисциплін. З 1897 до 1918 року в Ужгороді існувала реальна школа з техніко-природничим профілем навчання.

Помітний вплив на розвиток науки і освіти краю здійснювала заснована в 1778 році Ужгородська духовна семінарія, яка була вищим навчальним закладом, – до неї приймали лише випускників гімназій із завершеною середньою освітою. Семінарію очолював ректор та проректори, а навчальний процес забезпечували кафедри. Серед основних навчальних дисциплін значилися теологія, філософія, історія, мови. Із стін семінарії вийшло багато відомих культурних діячів Закарпаття, в тому числі П.Лодій і В. Довгович.

Виходець із селянської родини с. Золотарево на Хустщині Василь Довгович (1783–1849) здобув середню і духовну освіту в навчальних закладах Ужгорода, Великого Варадина, Трнави. У період навчання він захоплювався філософією і літературою, а з часом став відомим ученим–природознавцем, інтереси якого сягали астрономії, фізики, філософії. Теологу за професією, йому належать природничо-філософські праці «Про порядок Всесвіту» (статті за 1825–1830 рр.), «Про комету, що з'явилася у 1823 році» (1829), які свідчать про обізнаність автора в непростих питаннях астрономії. В галузі фізики В.Довгович цікавився природою електрики та світла. Він є автором трактатів про філософію Канта, Декарта, Ньютона. Про високий рівень наукових праць В.Довговича свідчить обрання автора в 1831 році членом–кореспондентом Угорської академії наук. На початку XIX ст., за твердженням І.Кондратовича, він був найбільш освіченим письменником і філософом Закарпаття, першим серед найтитулованіших представників інтелігенції краю.

Особливе місце в історії Закарпаття посідає відомий вчений, педагог, громадсько-політичний і церковно-релігійний діяч Августин Іванович Волошин (1874–1945).

Науковці відмічають його значний вклад у розвиток культури й освіти Закарпаття. З-під його пера з'явилися 42 книжки, сотні публіцистичних і наукових статей з проблем економічного, освітнього, культурного, релігійного, громадського і політичного життя краю. У його програмах для народних шкіл ми зустрічаємо обґрунтований підхід до викладання фізики для різних класів гімназії [2].

Питаннями фізики займався наш земляк, викладач ряду гімназій Будапешта, Ласло Чопей, який народився у 1856 році в с.Ромчевиця Мукачівського району в сім'ї сільського вчителя. Сучасникам був відомий як журналіст, редактор угорської молодіжної газети, співробітник інших періодичних видань, перекладач, автор русино-угорського словника, підручників для шкіл з русинською мовою викладання.

Здобувши початкову освіту у школі рідного села Л.Чопей продовжив навчання в гімназіях міст Мукачева та Шарашпатака (Угорщина). У 1883 році закінчив фізико-математичний факультет Будапештського університету. Ще будучи студентом, виконував переклади з русинської на угорську мову для канцелярії Прем'єр-міністра уряду Угорщини. В процесі роботи над перекладами склав перший

русинський перекладний словник на 20000 слів («Русько-мадярський словарь», 1883). В 1883 році йому було вручено диплом про вищу освіту з присвоєнням кваліфікації вчителя середньої школи.

У центрі наукових інтересів Ласло Чопея залишалися природничі науки. Будучи другим секретарем Угорського королівського товариства природознавства, він переклав з німецької мови і опублікував статті Конрада Келлера про життя моря, Отто Крюмеля про океан, Фрітца Шмідта про техніку фотографування. Новаторськими вважаються його оригінальні роботи про електричні елементи та акумулятори, явище біолоюмінесценції.

У кінці XIX ст. на Закарпатті з'явилися перші паростки технічних наук. Ними стали винаходи, здійснені вихідцем із Східної Словаччини, жителем Закарпаття Августином Єнковським (1833–1923). Здобувши освіту в Ужгородській гімназії та духовній семінарії, працює греко-католицьким священиком у селах Бобовище, Ракошино, Салдобош.

Серед винаходів А.Єнковського хочеться відзначити, розробку та виготовлення самопрядки, (ткацький верстат) який приводився в рух механічно, без електродвигуна. Встановлювати ж електродвигун на свій верстат Єнковський не хотів, бо його винахід був розрахований на селян,

які проживали у місцевостях, де не було електрики.

За свої винаходи Августин Єнковський був нагороджений в 1893 році «Великою золотою медаллю» Паризької академії технічних винаходів та отримав звання її почесного члена-кореспондента.

Підсумовуючи викладене, можна зробити наступні висновки:

1. Історизм у викладанні фізики не самоціль, а засіб, який дозволяє краще пояснити школярам, що таке світ природи і захоплюючий процес її поступового пізнання. Залучення до історії науки збагачує інтелект і духовний світ наших учнів. Цілеспрямована діяльність вчителя спрямована на розкриття історичних аспектів розвитку фізичної науки, популяризації вкладу вітчизняних учених у розв'язання її актуальних проблем сприятиме зацікавленню учнів вивчення програмового матеріалу, формуванню в кожній дитині кращих людських рис, які визначають образ гідної людини суспільства.

2. Фізична наука Закарпаття XIX та першої половини XX століття посідає чільне місце у світовій науці. А науковці краю вносили і вносять вагомий вклад, як у теоретичну, так і в експериментальну фізику державного та світового рівня.

Література та джерела

1. Алмаші М.І. Русинська педагогічна енциклопедія / Михайло Іванович Алмаші. – Ужгород: Видавництво Карпатська Вежа, 2005. – 304 с.
2. Данилюк Д.Д. З історії заселення та розвитку культури Закарпаття в добу феодалізму (до середини XIX ст.) / Д.Д.Данилюк, В.І.Ілько. – Ужгород, 1990.
3. Дуков В.М. Исторические обзоры в курсе физики средней школы / В.М.Дуков. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
4. Кудрявцев П.С. История физики и техники / Павел Степанович Кудрявцев. – М.: Учпедгиз, 1960. – 507 с.
5. Мощанский В.Н. История физики в средней школе / В.Н.Мощанский, Е.В.Савелова. – М.: Просвещение, 1981. – 205 с.
6. Попова Т.М. Аксіологічна функція культурно-історичної складової змісту фізичної освіти в загальноосвітній школі / Тетяна Михайлівна Попова // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 14 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редкол.: І.В.Козубовська (гол. ред.), Т.К.Завгородня, В.І.Староста. – Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2008. – С.124-128
7. Підвищення ефективності уроків з фізики / За ред. О.І.Бугайова – К.: Радянська школа, 1986 – 152 с.
8. Шманько І.І. Біля джерел фізичної науки Закарпаття / Іван Іванович Шманько. – Ужгород, 1996. – С.55-58
9. Щербаков Р.Н. Теоретические основы формирования у учащихся гуманистических ценностей (на материале обучения физике): дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 «теорія та методика навчання» / Роберт Николаевич Щербаков. – М.: Московский госпедуниверситет, 2000. – 417 с.

У даній статті здійсненна спроба дослідити процес становлення фізичної науки на Закарпатті у XIX та першій половині XX століття.

Ключові слова: фізична освіта, історичні аспекти фізичної освіти Закарпаття.

В данной статье осуществима попытка исследовать процесс становления физической науки в Закарпатье в XIX и первой половине XX века.

Ключевые слова: физическое образование, исторические аспекты физического образования Закарпаття.

The author of the article has attempted to explore the establishing process of physical science in Transcarpathia in the XIXth century and in the first half of the XXth century.

Key words: physical education, historical aspects of physical education in Transcarpathia.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Повідайчик О., Шулла Т.,
м.Ужгород

Характерною рисою сучасності є взаємодія людей у полікультурному середовищі, під яким розуміють «соціальну систему, що об'єднує людей різних національностей зі всією сукупністю форм взаємодії і взаємозалежностей» [1, с.84]. На сьогодні в Україні, в тому числі Закарпатті, проживають представники різних національних культур, які суттєво відрізняються своїми уявленнями про цінності і норми, традиції і звичаї, психологічними особливостями тощо. При цьому «кожна культура, яка поважає інші культури, повинна мати право на визнання її самобутності» [2, с.40].

Підготовка молоді до життя в полікультурному середовищі зазначена як пріоритетне завдання в документах міжнародних організацій, громадських і політичних рухів. У Декларації ЮНЕСКО про культурне розмаїття вказано, що «в нашому суспільстві, яке стає все більш динамічним слід забезпечити гармонійну взаємодію і прагнення до співіснування людей з плюралістичною і багатоманітною культурною самобутністю, ... необхідно сприяти за допомогою освіти усвідомленню ролі культурної різноманітності і вдосконалювати з цією метою розробку шкільних програм і підготовку педагогічних кадрів» [2, с.416].

Таким чином, стратегія міжнародних організацій, а також вітчизняної державної політики вимагає впровадження нових підходів до підготовки фахівців сучасної соціокультурної сфери, які в умовах полікультурності і посилення міжкультурних зв'язків повинні володіти не тільки особистістю і професійною культурою, а й культурою міжнаціонального спілкування, яка дозволить особистості включитися в міжнародні процеси, розвинути міжкультурну компетентність, підвищити статус і затребуваність фахівця соціокультурної сфери.

За останні роки накопичена значна кількість досліджень, присвячених вивченню феномена міжнаціонального спілкування в цілому. Однак вони носять в основному філософсько-соціологічний характер (Г.Адорно, С. Абдоков, Б. Вульф, З. Гасанов, О. Некрасова, М. Малікова, В. Матіс, М. Стельмахович, В. Сявакко, М. Х'юстон, Л. Юда), або досліджують проблему виховання культури міжнаціонального спілкування учнів у рамках позакласної та позашкільної роботи (М. Куранов, В. Комаров). Спостерігаються певні напрацювання щодо виховання культури міжнаціонального спілкування школярів на уроках іноземної мови (Л. Горелова, М. Насирова, В. Риндак), зарубіжної літератури (І. Юліанова), географії (І. Шоробура) тощо. Однак проблема форм і методів виховання, а саме використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій для підвищення рівня культури міжнаціонального спілкування особистості є актуальною й вимагає більш детального вивчення.

Вітчизняні та зарубіжні вчені, які займаються розробкою теорії та практики виховання культури міжнаціонального спілкування особистості визначають її як «сукупність спеціальних знань і переконань, а також адекватних їм

вчинків і дій, що проявляються як у міжособистісних контактах, так і при взаємодії цілих етнічних спільнот, а також дозволяють на основі міжкультурної компетентності досягати взаєморозуміння і згоди у спільних інтересах» [3, с.51].

У загальному розумінні культура міжнаціонального спілкування передбачає знання історії, культури, психологічних особливостей свого народу та представників національних культур, що проживають поряд, а також знань української та зарубіжної культури. Необхідною умовою виховання культури міжнаціонального спілкування є володіння рідною мовою і мовою міжнаціонального спілкування [1; 3; 4].

На наш погляд, у процесі навчання іноземної мови закладені великі потенційні можливості для формування та розвитку перерахованих вище знань, умінь і навичок. Володіння іноземною мовою вчені кваліфікують як компонент загальної культури, за допомогою якого особистість долучається до світової культури.

Основне призначення навчання іноземної мови полягає у формуванні комунікативної компетенції, тобто спроможності і готовності здійснювати іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування. Діалог культур, як передбачуваний результат соціокультурної спрямованості навчання іноземної мови орієнтує навчальний процес на посилення культурного аспекту, долучаючи студентів до культури інших країн.

Тематика загальногуманітарного плану, яка зазвичай використовується при навчанні іншомовного мовлення (історія, культура, країнознавство, краєзнавство, мистецтво, система освіти, сімейні відносини), дозволяє закласти основні знання, сформувати уміння і навички, необхідні для міжкультурного діалогу. Діапазон впливу значно розширюється за рахунок великих можливостей варіювання навчального матеріалу і залучення додаткових вітчизняних і зарубіжних джерел. Порівняно невелика наповнюваність груп, система позааудиторних заходів, індивідуальні заняття з іноземної мови забезпечують викладачеві більш тривалий контакт зі студентами, дають йому перевагу у вивченні психологічного клімату в студентській групі, а також у вивченні особистості окремого студента, його внутрішніх потреб, інтересів, емоційних переживань, а отже, дають можливість вплинути на їх розвиток.

Ефективність навчального процесу залежить від форм і методів подачі і засвоєння навчального матеріалу. Сьогодні активними прийнято вважати методи, які дозволяють студентам насамперед формулювати свою думку і вміти її аргументувати; збагачувати свій соціальний досвід шляхом переживання тих чи інших ситуацій; продуктивно засвоювати навчальний матеріал; активно і самостійно працювати; критично мислити, проявляти свою індивідуальність; вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин, спілкуватися з іншими людьми.

Перспективним напрямком удосконалення методики

виховання культури міжнаціонального спілкування в процесі навчання іноземної мови є використання мережі Інтернет.

Сьогодні багато дослідників, досліджуючи особливості Інтернету, не дають однозначного визначення цьому феномену. Найпоширенішими вважаються такі:

- сукупність пристроїв та правил обміну інформацією між ними (матеріальне і програмне забезпечення, комунікаційні лінії, технології передачі інформації), власне інформації (зміст, контент) та людей, які обмінюються інформацією (технологічний вимір);
- інформаційна система – організаційно впорядкована сукупність документів та інформаційних технологій, які реалізують інформаційний процес (правничий вимір);
- соціокультурний феномен, який конституціонувався на технологічній основі загальносвітової системи комп'ютерних мереж та стимулює появу нових відносин між людьми як у часі, так і просторі. Головною особливістю такого роду відносин стає загальна доступність інформації, транспарентність світових і національних політичних і економічних процесів (соціокультурний вимір).

Останнє визначення характеризує мережу Інтернет як комунікаційне середовище між людьми різних культур чи національностей.

Розглянемо функції мережі Інтернет, що безпосередньо сприяють вихованню культури міжнаціонального виховання особистості.

Американський вчений Г.Лассуелл вважав, що будь-які соціальні комунікації виконують три основні функції: слугують контролем над навколишньою дійсністю; є засобом кореляції (зв'язку і співвіднесення) ставлення різних соціальних суб'єктів до дійсності; дозволяють передавати культуру (знання, цінності, норми, традиції) у часі, тобто наступним поколінням [5].

На нашу думку, процес виховання культури міжнаціонального спілкування особистості засобами Інтернет-ресурсів в найбільшій мірі забезпечується завдяки комунікативній та інформаційній функціям мережі.

Комунікативна функція. Засоби комунікації, за визначенням, покликані зв'язувати людей, слугувати засобами їхнього спілкування. Комунікація за допомогою Інтернету влаштована таким чином, що на одному полюсі діє виробник інформації (не обов'язково лише професійний), а на іншому завжди залишається масовий суб'єкт – невизначена кількість анонімних користувачів. До анонімності часто тяжіє навіть полюс виробництва інформації, така сила її природи в цьому середовищі.

Інтернет-технологія робить комунікацію транскордонною. Спілкування перестає бути прив'язаним до місця розташування тих, хто спілкується. Загальна спрямованість розвитку засобів поширення інформації полягає в затвердженні гетерархічного (горизонтального, рівноправного) порядку на місці ієрархічного (вертикального, з домінуванням одного із суб'єктів спілкування). Відбувається перехід від односторонньої до двосторонньої моделі комунікації.

Інформаційна функція. Відповідно до загальної природи Інтернету інформація в мережі відкрита для кожного. Принципово нові можливості для виконання функції

інформування відкриваються у зв'язку з мультимедійністю і гіпертекстуальністю мережевих ресурсів. Відповідно до досліджень використання різних знакових і зображувально-виразних засобів полегшує орієнтування в інформації та її засвоєння.

Які ж види ресурсів надає мережа Інтернет?

Базовий набір послуг містить: електронну пошту; телеконференції; відеоконференції; можливість публікації власної інформації, створення власної домашньої сторінки і розміщення її на web-сервері; доступ до інформаційних ресурсів; довідкові каталоги; пошукові системи; розмова в мережі та ін.

Розглянемо для яких цілей можна використовувати можливості і ресурси Інтернету в процесі виховання культури міжнаціонального спілкування школярів на уроках іноземної мови:

- для включення матеріалів мережі у зміст уроку (інтегрувати їх в програму навчання);
- для самостійного пошуку інформації студентами в рамках роботи над проектом;
- для самостійного навчання, вдосконалення знань першої або другої іноземної мови, що вивчається, ліквідації пробілів у знаннях, уміннях, навиках;
- для систематичного вивчення певного курсу іноземної мови дистанційно під керівництвом викладача [6].

Які завдання можна сформулювати педагогом для роботи учнів у мережі Інтернет? Вчені їх класифікують таким чином: інтерактивні завдання; керовані пошукові завдання; вільні (некеровані) пошукові завдання; проекти що надсилаються електронною поштою; інтернет-проекти [7].

Особливості інтерактивних завдань полягають у наступному: вони дозволяють повторювати інформацію необмежену кількість разів; надають можливість декількох спроб виконання завдання; дозволяють повертатися до попереднього матеріалу; взаємодія між комп'ютером і учнем здійснюється без сторонньої допомоги.

Керовані і некеровані пошукові завдання часто є складовою проектів. Пошукова робота може бути різноманітною: від пошуку інформації до рішення проблеми.

Іншою складовою при формуванні іншомовних навичок і вмінь за допомогою новітніх технологій навчання є E-mail проекти. Обмін інформацією за допомогою електронної пошти має свої переваги: за дуже короткий час можна отримати відповідь на лист. Завдання педагога полягає в тому, щоб забезпечити учнів структурою, темою і мовними засобами, які допомагають досягнути мовних чи міжкультурних цілей в E-mail проектах.

Актуальним завданням під час виховання культури міжнаціонального виховання учнів є робота над Інтернет-проектами. Під час їх виконання використовуються такі види робіт: від індивідуальних робіт у малих групах до презентацій і загальних дискусій.

Розглянемо деякі Інтернет-ресурси, які можна використати учнями в процесі виконання певного завдання на уроках німецької мови (наприклад, під час вивчення історії, культури, традицій, побуту Німеччини): інформація про Німеччину – www.deutschland.de/; туристична Німеччина – www.deutschland-tourismus.de/; культура і національні традиції Німеччини – www.deutsche-kultur-international.de/

en.html; журнал «Дойчланд» – www.magazine-deutschland.de/; кіножурнал «Дойчландспігель» – <http://www.deutschlandspiegel.info/>; офіційна статистика про Німеччину та німців – <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/>; музеї Німеччини – <http://www.mauer-museum.com/>, <http://www.dh-museum.com/lemo/html>; пізнавальні матеріали про життя німців – <http://www.ddd-im-www.de/>; хроніки розподілу Німеччини – <http://www.chronik-der-mauer.de/>; актуальна інформація про Німеччину – <http://www.chronik-der-mauer.de/>; сайт фонду Конрада Аденауера – <http://www.kas.de/>; інформація про академічні обміни студентів Німеччини – www.daad.de/; інформація про економіку Німеччини – www.gtai.de/web_de/startseite; виставки та ярмарки в Німеччині – www.auma.de/; освіта і наукові дослідження в Німеччині – www.bmbf.de/; німецька центральна установа з питань туризму – www.germany-tourism.de/; федеральне відомство з питань праці – www.arbeitsagentur.de/; спілка німецьких дослідницьких установ ім. Гельмгольца: об'єднання великих дослідницьких центрів – www.helmholtz.de/; франкфуртський книжковий ярмарок – www.buchmesse.de/; європейське агентство космонавтики – www.esa.int/esaCP/index.html; кар'єра, освіта й стиль життя молоді Німеччини – www.young-germany.de/.

Використовуючи ці інформаційні ресурси можна вирішувати низку як дидактичних, так і соціокультурних завдань:

- формувати навички читання, безпосередньо викорис-

- товуючи матеріали мережі різного ступеня складності;
- удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів мережі Інтернет;
- удосконалювати вміння монологічного і діалогічного висловлення на основі проблемного обговорення представлених викладачем чи кимсь з учнів матеріалів мережі;
- удосконалювати навички письмової мови, індивідуально або письмово складаючи відповіді партнерам, беручи участь у підготовці рефератів, творів, есе й інших епістолярних видів творчості;
- поповнювати свій словниковий запас, як активний, так і пасивний, лексикою сучасної іноземної мови, що відбиває визначений етап розвитку культури народу, соціального і політичного устрою суспільства;
- знайомитися з країнознавчими поняттями, що включають у себе мовний етикет, особливості мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни досліджуваної мови [8].

Таким чином, використання сучасних телекомунікаційних технологій як у навчальному процесі, так і позакласній роботі забезпечує не тільки індивідуалізацію та диференціацію навчання, але й підвищує рівень культури міжнаціонального спілкування, знімає психологічний бар'єр перед вивченням іноземної мови, а також вказує на результативність навчання через встановлення міжкультурних зв'язків у Інтернет-просторі.

Література та джерела

1. Матис В.И. Проблема национальной школы в поликультурном обществе / Владимир Иванович Матис. – Барнаул: Диалог-Сибирь, 1997. – 336 с.
2. Всемирный доклад по культуре 2000+: культурное многообразие, конфликт и плюрализм. – М.: ЮНЕСКО. – МАГИСТР-пресс. – 2000. – 416 с.
3. Матис В.И. Педагогика межнационального общения: учебник для студентов вузов / Владимир Иванович Матис. – Барнаул: Аз Бука, 2003. – 510 с.
4. Гасанов З. Формирование культуры межнационального общения в многонациональном регионе / Заур Гасанов // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 14-16
5. Lasswell H. The Structure and Function of Communication in Society // The Process and Effects of Mass Communication. – Chicago, 1971.
6. Олексієнко Р.В. Інтернет-технології у вивченні іноземних мов / Р.В.Олексієнко, С.О.Степковська // Вісник ЛНУ ім.Т.Шевченка. – Вип.1 (188), 2010. – С.231-237
7. Глебова І. Новітні інформаційні технології та можливості всесвітньої мережі Інтернет у навчанні професійно орієнтованому спілкуванню в іншомовному середовищі студентів немовних вузів / Ірина Глебова // ВІСНИК НТУУ «КПІ». Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2008. – Вип.3. – С.168-173
8. Горелова Л.М. Особливості навчання іноземної мови за лінгвосоціокультурною методикою / Людмила Михайлівна Горелова // Наукові праці Миколаївського державного аграрного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2002/ - Вип. 11. – С.153-157

У даній статті досліджується проблема використання Інтернет-ресурсів під час вивчення іноземної мови для підвищення рівня культури міжнаціонального спілкування особистості.

Ключові слова: культура міжнаціонального спілкування, іноземна мова, Інтернет-ресурси.

В данной статье исследуется проблема использования Интернет-ресурсов в процессе изучения иностранного языка с целью повышения уровня культуры межнационального общения личности.

Ключевые слова: культура межнационального общения, иностранный язык, Интернет-ресурсы.

The author of the article has considered the problem of using Internet resources while learning a foreign language to improve international communication culture of a personality.

Keywords: culture of international communication, foreign language, Internet resources.

УДК 372.853 (54; 57; 91)

ХРИСТІАН ХРИСТІАНОВИЧ СТЕВЕН – ВИДАТНИЙ ПРИРОДОЗНАВЕЦЬ, ЗАСНОВНИК НИКИТСЬКОГО БОТАНІЧНОГО САДУ В КРИМУ

Попова Т.,
м. Керч

Науковоприродничі знання як наукові знання взагалі – це елементи культури. Природничу науку збагачує людина, її особистісну культуру та світогляд й тим самим сприяє її розвитку. Визнання суспільством і педагогами важливої культурної функції природничих знань, їх ролі в житті людини привело до розвитку гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу з природничих дисциплін

Ідеї гуманізму та гуманізації природознавчої освіти в загальноосвітній школі знайшли широку підтримку, розвиваються та запроваджуються вчителями в колі реформування сучасної української освіти, впроваджуються в педагогічну практику, що висвітлюється в роботах вітчизняних науковців, педагогів, методистів: П.С.Атаманчука, О.І.Бугайова, М.В.Головка, С.У.Гончаренка, В.Р.Ільченко, Л.О.Клименко, Є.В.Коршака, О.І.Ляшенка, Ю.І.Мальованого, М.Т.Мартинюка, А.І.Павленка, О.Я.Савченко, М.І.Садового, О.В.Сергеева, В.П.Сергієнка, В.Д.Сиротюка, Б.А.Суся, В.Д.Шарко, О.Л.Шевнюк, М.І.Шкіля та багато інших. Процеси гуманізації та гуманітаризації охопили всі ланки дидактичного процесу в загальноосвітній школі, спрямували діяльність учителів з природознавства на пошук гуманних методів і засобів навчання (С.У.Гончаренко, Ю.І.Мальований). Саме використання культурно-історичного принципу в навчанні природничо-наукових дисциплін практично підтримує прогресивні гуманні тенденції розвитку сучасної освіти. Таким чином, одним з головних завдань науковоприродничої освіти є розкриття дидактичних можливостей культурно-історичного значення природничих наук у становленні земної цивілізації з метою формування широкого культурно-наукового світогляду учнів.

Культурно-історичний розвиток людства був би неможливий без багатовікової плідної праці науковців – дослідників природи. Їх наукова спадщина стала не тільки надбанням науки, а й найважливішим чинником культурної еволюції людини. Тому виявлення культурно-історичного значення наукової діяльності природознавців у процесі вивчення фізики, астрономії, хімії, біології, географії в середній школі спонукає учнів до особистісного відтворення загальної картини історії науки та її досягнень як історії розвитку та занепадів людської культури. Так формується науково-культурний світогляд учнів, а навчання природничих дисциплін наповнюється гуманістичним і культуровідповідним змістом.

Учитель завжди може знайти приклади самовідданої праці видатних учених-природознавців, які жили і працювали в тому регіоні, де живуть учні. Майже в кожному українському містечку діють краєзнавчі, науковоприродничі, історико-археологічні музеї, планетарії, ботанічні сади,

зоопарки тощо. Їх створювали люди впродовж тривалої історії природознавства, щоб їх самовіддана праця залишилась у пам'яті нащадків, які могли б використовувати набуті знання собі на користь. Таким яскравим прикладом відданості науці, незабутньої творчої праці залишилась наукова діяльність Христіана Христіановича Стевена – засновника Нікітського ботанічного саду біля Ялти в Криму.

Отже, метою даної статті є розкриття дидактичних можливостей використання науково-біографічного матеріалу в навчанні дисциплін природничого циклу в загальноосвітній школі на прикладі великого культурно-наукового значення непересічної діяльності Х.Х. Стевена.

Христіан Христіанович Стевен (нім. Christian von Steven) – російський ботанік шведського походження, доктор

медицини, садівник, ентомолог, засновник і перший директор Нікітського саду в Криму, дійсний статський радник. З 1849 р. член-кореспондент і почесний член Петербурзької академії наук.

Х.Х.Стевен народився 19 (30) січня 1781 року в містечку Фридрихсгам Виборзької губернії (тепер м.Хаміна, Фінляндія). Син митного інспектора отримав початкову освіту в народному училищі рідного містечка. У 1792 р. вступив до Королівської академії Або (шведськомовний університет у м.Турку, Фінляндія, а в майбутньому Хельсінкський університет), де вивчав стародавні мови та медицину. З 1795 р. Х.Стевен займався в Петербурзькому медичному училищі, що пізніше стало відділенням



Медично-хірургічної академії. У 1797 р. став слухачем лекцій на медичному факультеті в Йєні, де одним з лекторів був К.В.Гуфеланд (1762-1836) [6]. Кристоф Вільгельм Гуфеланд – німецький терапевт, доктор медицини; засновник геронтології (учіння про довголіття), вперше дав комплексні рекомендації з особистої гігієни, праці, відпочинку, їхньому чергуванню, режиму харчування; заснував товариство взаємодопомоги лікарям, які терпіли нужду [4]. У цей час Х.Х.Стевен захопився природничими науками, ботанікою (наука про рослини), ентомологією (наука про комах).

За велінням імператора Павла I в 1798 р. Х.Стевен, як й інші російські студенти, повернувся до Росії, де продовжував навчання в Санкт-Петербурзькому сухопутному шпиталі. У наступному році він закінчив медичну освіту та після захисту свого наукового твору «Specilegium plantarum spurtogetarum» («Про таємношлюбні рослини») отримав ступень доктора медицини. 12 жовтня 1799 р. став лікарем Санкт-Петербурзького сухопутного шпиталю [6].

У цей же час Х.Х.Стевен знайомиться з головним інспектором з шовківництва на Кавказі, ботаніком і мандрівником Ф.К.Биберштейном (1768-1826). Російський вчений німецького походження заснував шовківництво в Грузії. Зі-

брав гербарій з 10000 зразків рослин півдня Росії, Кавказу, Криму. У наш час його гербарій зберігається в Ботанічному інституті імені В.Л.Комарова РАН у Санкт-Петербурзі (спочатку Аптекарський сад, а потім Імператорський ботанічний сад).

Ф.К.Биберштейн запропонував Х.Стевену зайняти посаду свого помічника. Молодий дослідник природознавства прийняв пропозицію видатного біолога і разом з ним у квітні 1800 р. виїхав у тривалу подорож, що починалась з Москви. У Москві Х.Х.Стевен познайомився ще з одним природознавцем Христіаном-Фрідріхом Стефаном (1757-1814), професором хімії та ботаніки Московської й Петербурзької медично-хірургічної академії, який у 1809 р. заснував Орловський лісовий інститут на Єлагіному острові, а у 1811 р. – Лісовий інститут на Виборзькій стороні. Х.-Ф. Стефан зібрав три найбагатших гербарії, керував Аптекарським садом у Санкт-Петербурзі [5].

Далі подорож Ф.К.Биберштейна і Х.Х.Стевена проходила по Волзі й Тереку. Подорожжю науковцями були зібрані значні ботанічні й ентомологічні колекції. На Північному Кавказі відбулась зустріч з графом Аполлосом Аполлосовичем Мусінім-Пушкіном (1760-1805) – хіміком і мінералогом, дослідником мінеральної різноманітності Кавказу та Закавказзя. Завданням А.А.Мусіна-Пушкіна було дослідження мінеральних джерел Нарзан і сульфідних джерел Константиногорська, які розпочав у 1793 р. природознавець, географ, мандрівник Петро Симон Паллас (1741-1811). Ф.К.Биберштейн, Х.Х.Стевен і А.А.Мусін-Пушкін продовжили дослідження джерел разом. Ними було рекомендовано використання досліджуваних джерел з лікувальною ціллю. І вже з 1803 р. північнокавказькі курорти стали відомими в усій Росії [1].

15 червня 1803 р. відбулось призначення Х.Х.Стевена на посаду помічника інспектора з шовківництва в Грузії, куди він у квітні 1804 р. відправився. Х.Х.Стевена вразило розмаїття закавказької флори. При вивченні природи Грузії виявились достеменні наукові здібності Христіана Христіановича. Доказом його плідної праці є багато опублікованих праць у виданнях Московського товариства дослідників природи [6].

Для вивчення природи південно-західних і південно-східних російських губерній у 1806 р. Х.Х.Стевен був направлений у Крим. Там він оселився у родині П.С.Палласа в містечку Судак, а потім переїхав у Сімферополь.

Вивчаючи південні землі, Х.Х.Стевен виконував багато завдань уряду. У 1807 р. заснував училище виноробства в Кизлярі на Північному Кавказі. У 1811 р. здійснив велику поїздку вздовж Каспійського та Чорноморського узбережжя для ознайомлення із сільським господарством цих районів. Звіт про цю подорож він представив міністру внутрішніх справ [5].

10 червня 1811 р. Олександр I підписав «Указ про заснування в Криму Імператорського казенного ботанічного саду» за клопотанням керуючого справами Новоросійського краю, генерал-губернатора Дюка де Ришельє (1766-1822), таврійського генерал-губернатора, майбутнього героя Бородинської битви А.М.Бородин (1765-1838), царського сановника, графа М.С.Воронцова (1782-1856), вченого-природознавця Ф.К.Биберштейна [3]. Ними ж було

визначено персоналію його першого директора – тридцятирічного Христіана Христіановича Стевена. До цього часу він своєю науково-практичною діяльністю, публікаціями, співробітництвом з іншими природознавцями довів особисту наукову компетентність, відданість науці та працездатність.

Місце заснування саду спочатку передбачалось у долині річки Салгир, на берегах якої розташований Сімферополь. Але П.С.Паллас висловив думку про те, що ботанічний сад необхідно закладати в зоні субтропічного клімату на південному схилі Кримських гір. Х.Х.Стевен декілька разів відвідав Південний берег Криму [1, с. 4]. Ним було обрано місце для створення саду на території, розташований за шість кілометрів на схід від Ялти в районі селищ Магарач і Нікіта, що були засновані давніми греками. З часом сад став називатись Нікітським [3].

У липні 1812 р. Х.Х.Стевен прибув до Нікіти, розробив план розвитку саду і сформулював три основні завдання (цитуються без перекладу):

«1. Полное по возможности собрание всех без изъятия в здешнем климате расти могущих и в каком-либо роде хозяйстве полезных или только для украшения служащих деревьев, кустов и трав, для познания всех различных видов по наружным их признакам и по образу хождения за ними.

2. Добывание семян и разведение по мере возможности больших и меньших школ таковых растений, которые в прочей России произрастать могут.

3. Разведение больших плантаций таковых растений, которые одним теплым климатом свойственны, для получения от оных доходов и поощрения тем жителей Тавриды и других способных мест к таковым же насаждениям» [1, с.5].

1812 рік. Це був час вторгнення Наполеона до Росії. Не звертаючи уваги на скрутний для держави час, уряд підтримував план Х.Х.Стевена, виділивши на утримання саду 10000 карбованців у рік.

Перші 3-4 роки сад переживав великі труднощі. Не вистачало робітників. Допомогали солдати та матроси з Севастополя. Також не вистачало садівників, не зважаючи на те, що вони запрошувались на найвигідніших умовах. Іноді Х.Х.Стевен сам був і садівником, і виконробом на будівництві службових і житлових приміщень, і чорноробом [там само, с. 6].

Уже через три роки в газеті «Північна пошта» в Санкт-Петербурзі Х.Х.Стевен опублікував перший каталог рослин, що відпускалися з розсаднику: 95 сортів яблунь, 6 ягідних та 15 декоративних садових порід [3]. Про що академік Петро Іванович Кеппен (1793-1864) – організатор Російського географічного товариства, засновник статистичного дослідження населення (перепису), мандрівник, етнограф – написав, що в Нікітському ботанічному саду до «досліджень і теоретичних занять Х.Стевена приєдналась практика, якій уся Росія зобов'язана розведенням і розповсюдженням великої кількості нових більш чи менш акліматизованих дерев і рослин, а також найкращих сортів фруктових дерев» [6].

За 12 років сад мав наукову бібліотеку і музей, а колекція декоративних рослин склала 450 екзотичних видів, за що Христіан Христіанович Стевен був прозваний «Не-

стором російських ботаніків». Х.Х.Стевенем були налагоджені зв'язки із 40 установами і приватними особами, які присилали насіння й саджанці зі всієї Європи. А після побудови графом М.С.Воронцовим шосейної дороги Сімферополь-Ялта і ялтинського морського порту поширились взаємозв'язки Нікітського ботанічного саду з іншими ботанічними садами Європи та приватними колекціонерами-селекціонерами [5, с. 6].

Христіан Христіанович Стевен продовжував вивчати флору Криму, керував селекційними роботами. Він приділяв увагу декоративному садівництву іноземних хвойних (кедр, кипарис, сосна пінія) та листяних порід (акація, магнолія, платан тощо), а також багатьох оранжерейних рослин. В саду вперше були почати досліди тютюну, а надалі й інших овочевих рослин. У 1815 р. Х.Х.Стевен стає членом-кореспондентом Імператорської академії наук.

У 1818 р. Х.Х.Стевен отримав 2000 червонців від Олександра І за створення Нікітського ботанічного саду. Ця подія дала можливість ученому здійснити двоєрічну подорож до Європи з метою пошуку нових сортів дерев для саду. Він відвідує Вену, Берлін, Лейпциг, Дрезден, Фрайберг, Нюрнберг, Мюнхен, Інсбрук, Бернські Альпи, Італію, Париж, Марсель. Познайомився з багатьма вченими-природознавцями та їх дослідженнями. З Константинополя повернувся в Крим.

У 1820 р. за своїм планом Х.Х.Стевен збудував на правому березі р. Салгір у Сімферополі масток «Салгірка». Він привів до ладу свій гербарій з 2500 видів і сортів рослин [3; 5; 6].

У 1824 р. Христіан Христіанович Стевен прийняв на роботу садівника-доглядача Миколу Андрійовича фон Гартвіса (1792-1864). Він виявив себе як талановитий ботанік-рослиник і організатор. Х.Х.Стевен залишив сад під кураторством М.А.Гартвіса, щоб більше часу приділяти увагу обов'язкам помічника інспектора з шовківництва. У 1826 р., після смерті Ф.К.Биберштейна, Х.Х.Стевен зайняв посаду головного інспектора, а М.А.Гартвіс став директором Нікітського ботанічного саду і створив з саду багатофункціональне науково-дослідне та аграрне господарство [1, с.7].

У 1825 р. за 12000 карбованців учений продав свою колекцію комах Московському університету. Гроші Х.Х.Стевен пожертвував тому ж університетові, щоб на відсотки було засновано дві стипендії для незаможних студентів, які вивчали природознавство. Ще одну колекцію комах придбало Міністерство державного майна для Горько-Горьцького землеробського училища. Свій гербарій та частину бібліотеки він подарував Олександрівському університетові в Гельсінгфорсі. Іншу частину бібліотеки Х.Х.Стевен подарував Рішельєвському ліцею в Одесі [3; 5].

8 січня 1835 року п'ятдесятирічний Христіан Христіанович Стевен одружився з двадцятишестирічною Марією Карлівною Гагендорф. Шлюб виявився щасливим, не дивлячись на велику різницю в віці. Марія Карлівна взяла на себе всі господарські турботи про маєтки в Судаку, Сімферополі й Карасані, звільнив від них чоловіка, зайнятого інспекторською діяльністю й наукою. У грудні того ж року в них народився син Антон, а потім через кожні два роки народжувались доньки – Юлія, Наталія, Катерина. У 1844 р. з'явився син Олександр. Дві доньки померли ще немовлятами.

[2].

З 1826 р. учений був призначений інспектором сільського господарства південної Росії. Він інспектував аграрний сектор від Дунаю до Волги та Каспійського моря. Х.Х.Стевен не припиняв селекційну і дослідницьку діяльність, що було відзначено як Академією наук, так і державним урядом.

У 1849 р. на честь п'ятдесятиріччя наукової діяльності він стає почесним членом Імператорської академії наук, Київського, Дерптського, Казанського і Гельсінгфорського університетів, Московського товариства природознавців, Кавказького товариства сільського господарства, Фінського товариства наук, Штетинського ентомологічного товариства. А Вчений комітет Міністерства державного майна назначив Х.Х.Стевену золоту медаль [5].

З 1854 р. на родину Стевенів обвалилось лихо. Вся родина перехворіла холерою. У 1855 р. померла вісімнадцятирічна Юлія, в 1859 р. – Марія Карлівна, в 1861 р. після пірроку шлюбу йшла з життя Наталія. Але Х.Х.Стевен продовжував жити наукою, а в його домі завжди знаходили гостинність відомі й невідомі природознавці, мандрівники. [2].

Він помер 18 (30) квітня 1863 року в Сімферополі [6]. Похований недалеко від свого маєтку «Салгірка» в родинному склепі [2].

За 60 років наукової діяльності Х.Х.Стевен опублікував велику кількість значущих робіт з ботаніки, ентомології, шовківництва, виноробства та інших галузей сільського господарства. Його ім'ям названі вулиця в Сімферополі, роди та види рослин (клен, півонія тощо), два види комах – жуличей [5; 6].

У 2006 р. на честь 225-ї річниці з дня народження Х.Х.Стевена українське державне підприємство «Укрпошта» випустило художній конверт. На конверті художник Наталія Михайличенко зобразила портрет Х.Х.Стевена та частинку Нікітського ботанічного саду.

У наш час ботанічний сад є державним надбанням. Колекція Національного дослідницького центру «Нікітський ботанічний сад» Української академії аграрних наук нараховує біля 30 тисяч видів, гібридів, сортів рослин майже всіх країн світу. А наукова діяльність учених саду, які використовують найсучасніше обладнання при дослідженнях у дендрарії, гербарії, біохімічній та фізичній лабораторіях, лабораторії цито-ембріології й фізіології рослин відомі всьому світові. В Україні не існує приватного саду чи городу, де не вирощуються фрукти й овочі, виведені селекціонерами саду, у тому числі самим Х.Стевенем [1].

Сучасний Нікітський ботанічний сад являє собою незвичайний пам'ятник садово-паркового мистецтва. Чудові фонтани, штучні й природні водоспади, ставки, алеї екзотичних рослин, бамбукові діброви, виставки-паради тюльпанів, роз, хризантем, нарцисів, півоній привертають увагу мільйонів відвідувачів. У 2012 році сад святкуватиме 200 років.

Екскурс у історію створення Нікітського ботанічного саду, вивчення науково-творчої діяльності його творців яскраво ілюструє культурно-історичне значення природознавчих наук. Демонструє вплив науково-творчої діяльності видатних персоналій не тільки на розвиток природознав-

ства, а й на культурно-історичний розвиток регіону, країни, світу. Вчителі можуть використати поданий матеріал при вивченні фізики, астрономії, хімії, біології, географії в загальноосвітній школі. Для вчителів-біологів є важливим ознайомлення учнів з:

- особливостями методів наукового пізнання в ботаніці й зоології;
- використанням міжпредметних зв'язків у природничих дослідженнях;
- різноманітністю біологічних видів;
- прикладами використання досягнень біології на користь людини.

При вивченні хімії вчитель може продемонструвати роль хімічного аналізу ґрунту, насіння, саджанців при селекційних роботах. До речі, щоб підтримувати ріст бамбукової діброви, гінкобілоби, баобабу тощо хіміки саду підтримують хімічний склад ґрунту таким же, як там, де рослини зростають у природних умовах.

Вчителям географії буде корисним дати учням завдання з дослідження:

- впливу природних умов на формування унікального клімату Південного узбережжя Криму;
- значення створення доріг, морських шляхів для розвитку Криму;
- значення природничих знань у розвитку сільського господарства.

На прикладі історії створення ботанічного саду учитель фізики може продемонструвати використання людиною законів і явищ природи при формуванні садово-паркового ансамблю:

- закони гідростатики при створенні ставків і фонтанів, системи поливу всієї території саду;
- закони збереження при побудові водоспадів і системи поливу;
- закони статистики при будівництві штучних гротів, навісних видових майданчиків, альтанок для відпочинку;
- закони оптики та термодинаміки при формуванні те-

пліць, оранжерей;

- явище дифузії при селекції, поливі, підтримки особливого хімічного складу ґрунту.

При вивченні астрономії буде доречним розглянути приклади впливів фаз Місяця й активності Сонця на ріст рослин.

Список питань, які вчителі природничих дисциплін можуть обговорювати з учнями при вивченні біографії видатного засновника ботанічного саду та історії створення саду нескінченний, як нескінченні дидактичні можливості культурно-історичного матеріалу при вивченні хімії, біології, географії, фізики, астрономії в середній школі.

Переосмислюючи історію становлення природничих наук та прикладного використання їх досягнень, культурно-наукову спадщину видатних учених, можна зробити висновки, що у навчально-виховному процесі в загальноосвітній школі природничі знання культурно-історичної спрямованості виконують величезну роль у формуванні культурно-наукового світогляду учнів.

Пошук цікавих і повчальних для учнів прикладів безмежної самовідданої праці вчених, їхньої вірності науці й Вітчизні допомагає учням глибоко усвідомлювати та переосмислювати роль персональної діяльності у становленні національної, європейської й світової науки і культури, а значить наближає учнів до глибокого усвідомлення значення науки в соціокультурному житті людини, її культурної еволюції.

Пріоритетні напрямки реформування сучасної української освіти на її гуманізацію та гуманітаризацію обов'язково знайдуть реалізацію через впровадження природничих знань культурно-історичної спрямованості на всіх етапах дидактичного процесу в загальноосвітній школі.

Перспективою подальших розвідок є дослідження дидактичних можливостей культурно-історичної компоненти змісту навчання природничих дисциплін у загальноосвітній школі.

Література та джерела

1. Голубева И.В. Никитский ботанический сад: путеводитель / И.В.Голубева, С.И.Кузнецов. – Симферополь: Таврия, 1981. – 96 с.
2. Дом Христиана Стевена. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://mycrimea.su/yalta/garden/history.php>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. История Никитского ботанического сада. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://mycrimea.su/yalta/garden/history.php>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Левит М.М. Большая советская энциклопедия: в 30 томах / М.М.Левит, К.В.Гуфеленд [гл. ред. А.М.Прохоров]. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1972. – С. 470. – Т.7: Гоголь – Дебют – 1972. – 608 с.
5. Стефан Христиан-Фридрих: биография. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://dic.academik.ru>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Христиан Христианович Стевен: биография. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 18.05.2010: <<http://ru.wikipedia.org/wiki>> – Загол. з екрану. – Мова рос.

У статті розглядається творча і наукова діяльність Христіана Христіановича Стевена – засновника Нікітського ботанічного саду в Криму. Культурно-наукова спадщина видатного натураліста і лікаря має великий вплив на розвиток сучасного українського природознавця. Показані дидактичні можливості використання культурно-історичного матеріалу в процесі вивчення природознавчих дисциплін у загальноосвітній школі.

Ключові слова: природознавство, культурно-історична спадщина.

В статье рассматривается творческая и научная деятельность Христиана Христиановича Стевена – основателя Никитского ботанического сада в Крыму. Культурно-научное наследие выдающегося натуралиста и врача имеет большое влияние на развитие современного украинского естествознания. Показаны дидактические возможности использования культурно-исторического материала при изучении естественных дисциплин в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: естествознание, культурно-историческое наследие.

The creative and scientific activity of Khristian Steven – the founder of the Nikitsky botanical garden in Crimea has been considered in the article. The cultural-scientific heritage of the outstanding naturalist and the doctor has had the big influence on development of modern Ukrainian natural sciences. Didactic possibilities of using of a cultural-historical material at studying of natural disciplines in a secondary school have been shown.

Key words: natural sciences, a cultural-historical heritage.

УДК 371.315:821

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Розман І.,
м.Мукачеве

Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») [5] визначено стратегічні завдання, які полягають у формуванні освіченої, творчої особистості, становленні її фізичного і морального здоров'я, наданні пріоритетності розвитку людини, відтворенні і трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків. Чільне місце у вирішенні цих завдань відводиться літературній освіті учнів, зокрема навчальній дисципліні «Зарубіжній літературі» [2].

На уроках літератури закладаються найважливіші соціально-моральні уявлення й орієнтири. Вивчення літератури сприяє формуванню громадянськи зрілої, активної, творчої особистості. Учитель-словесник покликаний допомогти учням збагнути духовний світ різних народів, вчити їх визначати національну своєрідність та загальнолюдську цінність вершинних творів світової літератури, виховувати повагу до високих духовних надбань людства та українського народу зокрема, прищеплювати навички культури читання. Одним із ефективних шляхів досягнення цієї мети є реалізація одного із важливих дидактичних принципів навчальної діяльності – наочності навчання; удосконалення різновиду наочних засобів навчання – логічних схем-конспектів; розширення функціонального поля логічних схем-конспектів у вивченні літератури. На наукових конференціях, на сторінках фахових періодичних видань неодноразово порушувались питання методики викладання курсу «Зарубіжна література», зокрема, ефективності поєднання слова і наочності у вивченні літератури (вирішенні проблеми аналізу художнього твору, опануванні біографії письменника, питань теорії та історії літератури).

Проблема використання традиційної наочності на уроках літератури висвітлювалась у працях Л.Якушиної, З.Старкової, В.Гречинської, Є.Глуценко, А.Коржупової та інших. Але меншою мірою в методиці викладання літератури йшлося про застосування наочності у вигляді схем. У працях методистів М.Рибникової, В.Голубкова, М.Кудряшова, З.Рез лише згадується про доцільність використання наочних засобів на уроках літератури, зокрема, таблиць і схем. У роботах О.Бандури, О.Лук'янової, С.Лук'янова, С.Мещерякової, Я.Теміз відомості з теорії літератури систематизовано і представлено у схемах і таблицях. Поради щодо цього містить посібник для учнів 10-го класу І.Фогельсона [6; 7].

Цим поки що обмежується наукове висвітлення проблеми. Наочність у вигляді схем сьогодні використовується вчителями-практиками здебільшого для фіксації зв'язків і залежностей в ході аналізу художнього твору, у вивченні питань історії й теорії літератури. Брак методичних матеріалів призводить до створення та використання схем з порушенням логіки розбору художнього твору.

Останнім часом зросла роль нетрадиційної наочності у вивченні зарубіжної літератури [3]. Експериментально доведено, що логічні схеми-конспекти як різновид схематичної наочності можна використовувати на всіх етапах вивчення художнього твору, але найдоцільнішим видається їх застосування на етапі аналізу художнього твору. Робота з ЛСК із зображенням структури твору, композиційних особливостей, розвитку сюжетної дії, системи образів, еволюції характеру героя, конфлікту твору у розвитку, причинно-наслідкових зв'язків між подіями і вчинками героя значно економить навчальний час для детальнішого вивчення поетики твору. Схема за допомогою умовних знаків розкриває суттєве, унаочнюючи складні зв'язки, залежності, внутрішню логіку предметів і явищ, які вивчаються на уроці. Технологія складання схеми передбачає виділення головної думки, навколо якої групуються смислові елементи, які прямо чи посередньо пов'язані з головною думкою, це аргументи та ілюстрації. Іноді буває ще й висновок, який найчастіше збігається з головною думкою. Усе це подається на схемі у вигляді знаків-сигналів (графічних, словесних, малюнків), розташованих у логічній послідовності [8; 9].

Забезпечити ефективне використання схематичної наочності можна, навчивши учнів працювати зі схемою на уроці і вдома (декодувати зміст ЛСК, складати їх самостійно). Ця робота сприятиме виробленню вмінь і навичок аналізувати текст, структурувати його, систематизувати, узагальнювати, кодувати навчальний матеріал у вигляді схематичних опор.

Приступаючи до складання ЛСК, потрібно завчасно розбити зміст навчальної теми на смислові частини. Смисловий блок схеми складатиметься із головної думки, аргументів та ілюстрацій на її підтвердження. Отже, спочатку потрібно провести «сорткування» навчального матеріалу (стракувати його). Ця робота полягатиме у вилученні головної думки, знаходження аргументів та яскравих інструментів у межах кожної смислової частини тексту [1].

Для того, щоб змоделювати схему, потрібно дібрати знаки – сигнали у відповідності із задумом, розмістити їх на папері за логікою руху міркувань надати зображенню естетичної форми.

За засобами зображення ЛСК розподіляються на оригінальні і трафаретні. У готовому вигляді ЛСК подається за умови вивчення складного матеріалу та з метою економії навчального часу. У напівготовому вигляді ЛСК подається в ході евристичної бесіди або для виконання роботи по її завершенню учнями (у класі чи вдома) після уважного прочитання всього твору або його окремого розділу, що має сприяти створенню проблемної ситуації, викликати зацікавленість в учнів. Дібір і вміщення в ЛСК ілюстрацій значно перевантажить її зміст, тому ілюструємо тільки один аргумент «Масштаб особистості», який видається найскладнішим. Інші аргументи позицій логічних блоків ЛСК учні ілюструють самостійно. Завершимо ЛСК висновком, який витікає із змісту ЛСК. Багатоваріантність застосування ЛСК створює умови для підвищення ефективності вивчення літератури, тому що вносить різноманітність у навчальний процес, сприяє активнішому сприйняттю, розумінню і запам'ятовуванню навчального матеріалу. Більшість учителів усвідомлює важливість проблеми використання наочності у вивченні літератури, схематичної наочності як її різновиду, застосування якої дає змогу зекономити й чітко розподілити навчальний час, зосередитись на головному, найбільш значущому, дати напрямок логічному ланцюжку міркувань. Вбачають у роботі зі схемою можливість сприяти розвитку абстрактного, логічного, асоціативного мислення учнів, умінь і навичок систематизувати та узагальнювати вивчене. Серед причин, які перешкоджають впровадженню цього засобу навчання, вчителі виділяють такі:

- брак технології складання зорових опор;
- нерозробленість методики варіативного використання схематичної наочності на уроках літератури.

Школярі-старшокласники виявляють певний інтерес до вивчення літератури за допомогою схематичної наочності. Більшість учнів вважає доцільним використання схем, які складаються на уроці за їх участю і потребують консультацій щодо складання та використання зорових опор. Опорні схеми повинні являти собою прості, зрозумілі і наочні схеми навчального матеріалу. В опорних схемах повинні бути показані основні поняття і зв'язки між ними, наведені приклади географічних назв. Опорні схеми можуть бути виготовлені попередньо на картці, або на класній дошці, або можуть створюватися разом з учнями під час пояснення нового матеріалу. Як показує досвід, кращого результату у викладенні досягають ті вчителі, котрі правильно організують роботу по систематизації знань учнів і складанню схем-конспектів. Вже під час пояснення нового матеріалу учні повинні сприймати його в структурно-логічній послідовності і цілісності.

Тому, головна мета вчителя на даному етапі уроку – навчити учнів паралельному запису (конспектуванню) навчального матеріалу. Цю роботу вчителя можна звести до слідуючи моментів. Роки експериментальної роботи, пошуки, помилки, удачі дали можливість визначити загальні

рекомендації щодо складання ЛСК:

1. ЛСК повинен відповідати смисловій структурі навчального матеріалу, складається з головної думки (думок) і службових елементів (аргументів, ілюстрацій, висновків), які формують логічні блоки.

2. Якщо ЛСК складаються з декількох логічних схем, що відповідають структурі навчального матеріалу, то кожен з блоків повинен бути виразно виділеним, адже на уроці може бути передбачена як групова, так і індивідуальна робота учнів з окремими блоками схеми.

3. Варто подолати спокусу включати в ЛСК надто багато опор у вигляді знаків-символів. Перевантаження схеми ускладнює її розкодування, письмове відтворення її учнями й оперативну роботу з нею.

4. Треба уникати одноманітності у використанні графічних зображень, щоб схеми розрізнялися між собою. Це полегшує їх запам'ятовування. Урізноманітнити унаочнений навчальний матеріал можна завдяки зміні шрифту, розташуванню логічних блоків, введенню у схеми елементів малюнку (образу, символу), які б були пов'язані зі змістом твору, або надання, розташуванням блокам певної форми (коло, квітка, кіноплівка). Надзвичайно вдалим прийомом зображення навчального матеріалу може бути матеріалізація метафори, що яскраво і влучно розкриває його головну думку.

Для того, щоб виділити особливо важливі знаки-символи в ЛСК, використовуються різні кольори, але їх не повинно бути багато (не більше трьох), тому що зайва пістрявість дратує зір, а тому погіршує запам'ятовування. Приступаючи до складання ЛСК, слід завчасно розбити зміст навчальної теми на смислові частини (визначити головні думки цих смислових частин навчального матеріалу).

Моделювання схеми – це вибір знаків-символів, розташування їх на папері відповідно до логіки розвитку думки, надання зображенню естетичної форми. Знаки-символи у вигляді найбільш уважних геометричних фігур та словесні розташовуються від своєї конкретної функціональної ролі (показ різноманітних процесів, зв'язків відношень).

Складаючи ЛСК, необхідно звернути увагу на те, що логічні схеми – конспекти поділяються за таким принципом: різновид № 1 – послідовність процесів; різновид № 2 – відношення цілого до його рівноправних смислових частин; різновид № 3 – одночасність протікання процесів по відношенню до цілого; різновид № 4 – взаємозалежність частин цілого; різновид № 5 – зв'язки між предметами, явищами, поняттями. Сучасні технології викладання зарубіжної літератури в школі, за думкою науковців, досліджують взаємозв'язки при вивченні літературознавства з іншими науковими дисциплінами: мистецтвознавством, філософією, фольклористикою, психологією, економікою, теологією, соціологією, етикою, математикою, кібернетикою.

Варто наголосити, що процес сприймання учнями творів зарубіжної літератури має певні труднощі, пов'язані зі специфікою читання перекладних літературних текстів, які репрезентують особливості духовного розвитку інших національних традицій. Незважаючи на актуальність означеної проблеми для української школи, теоретичне

обґрунтування і практичне впровадження методичної системи формування широкої читацької активності школярів у процесі вивчення зарубіжної літератури ще не знайшли свого необхідного висвітлення в концептуальних методичних розробках. Використання логічних схем-конспектів як різновиду схематичної наочності у процесі вивчення зарубіжної літератури має суто практичне спрямування.

В ньому розкрито основні принципи структурування, систематизації та кодування навчального матеріалу за допомогою знаків-сигналів. Визначено функції структурування навчального матеріалу, які відіграють важливу дидактичну роль. Доведено, що структурований навчальний матеріал шляхом здійснення різних розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) приводиться у певну систему; розташований у певній послідовності за допомогою знаків-сигналів (символічних, графічних, візерункових, словесних) може бути представлений у вигляді зорової опори, яка сприяє осягненню структури цілого, усвідомленню зв'язків і залежностей його структурних елементів. На уроках зарубіжної літератури необхідно ознайомити учнів із класифікацією ЛСК за засобом зображення; за призначенням; за змістом зображеного; за обсягом зображеного; за етапами вивчення художнього твору.

Класифікація логічних схем-конспектів подається з метою створення чіткого уявлення про інформаційно-ілюстративне поле цього різновиду схематичної наочності, визначення кола оперативної лексики, необхідної для опису методики використання ЛСК на уроках зарубіжної літератури. Учні повинні звернути увагу на етапи роботи з ЛСК, а саме: підготовчий, який вимагає виконання таких операцій як визначення мети використання та змісту ЛСК; розробки логічних схем-конспектів за авторською технологією; розробки системи завдань, які мають виконуватися з опорою на ЛСК. Пропонується орієнтовний зміст ЛСК відповідно до етапів вивчення художнього твору, що на підготовчому етапі має полегшити роботу вчителя в добірї матеріалу до створення ЛСК і визначенні етапу вивчення художнього твору, де буде застосована ЛСК. На етапі реалізації ЛСК пропонуються варіанти використання оригінальних і трафаретних логічних схем-конспектів.

Необхідно конкретизувати виконання практичних завдань із використанням трафаретних ЛСК на матеріалі творів зарубіжної літератури, що вивчаються в 9-11-х класах загальноосвітньої школи. Методика використання розроблених автором дослідження оригінальних ЛСК подається за схемою: клас; тема уроку; тип ЛСК (за класифікацією); назва ЛСК; мета використання; етап вивчення художнього твору; навчальна ситуація; варіант роботи на етапі реалізації ЛСК (відповідно до визначених етапів роботи з ЛСК); технологічний та методичний коментар.

Методичний коментар доповнюється системою завдань, які мають бути виконані з опорою на ЛСК. На заключному етапі роботи з ЛСК виконуються творчі завдання, залікові та тематичне оцінювання знань, орієнтовний перелік яких подається в описі попереднього етапу. ЛСК як різновид схематичної наочності виконує багатофункціональну роль у навчанні: сприяє одержанню нових знань;

є засобом пошуку істини шляхом проб і помилок; засобом узагальнення знань, їх міцного засвоєння, активізації розумової діяльності учнів, стимуляції їхньої навчально-пізнавальної діяльності у вирішенні проблемних питань; є засобом формування умінь і навичок структурування та систематизації навчального матеріалу, що значно підвищує ступінь готовності учнів до самоосвіти; засобом ілюстрації навчального матеріалу.

Застосування логічних схем-конспектів дає змогу удосконалити вивчення художнього твору на етапі аналізу. Доцільним є використання ЛСК у процесі компаративного аналізу художнього твору. Зображення спільного і відмінного на схемі при зіставленні двох і більше творів значно полегшує пошук аргументів та ілюстрацій на підтвердження загальних висновків. Використання логічних-схем конспектів для вивчення зарубіжної літератури має багато переваг від іншого наочного матеріалу:

- робота з ЛСК (із зображенням структури твору, композиційних особливостей, розвитку сюжетної дії, системи образів, еволюції характеру героя, конфлікту твору у розвитку, причинно-наслідкових зв'язків між подіями і вчинками героя тощо) значно економить навчальний час для детальнішого опрацювання художніх особливостей твору;
- використання ЛСК - засіб урізноманітнення подання навчального матеріалу для зменшення втомлюваності учнів;
- система ЛСК є цікавим дидактичним матеріалом для організації самостійної роботи учнів;
- оригінальні ЛСК концептуального змісту (розроблені до одного твору з врахуванням його специфіки) можуть слугувати структурним каркасом уроку або системи уроків, оскільки окреслюють коло питань, які мають бути розглянуті протягом одного уроку або вивчення теми в цілому;
- експериментально доведено, що використання ЛСК сприяє міцному засвоєнню навчального матеріалу;
- розроблена технологія складання, система ЛСК для вивчення творів зарубіжної літератури за програмою 9-11-х класів, методика їх використання дає учителю-словеснику теоретичний і практичний матеріал для самостійного виготовлення схематичної наочності, а також використання ЛСК, розроблених автором дослідження (за умов погодження вчителя з варіантом тлумачення художнього твору) за пропонованою ним методикою;
- робота з наочною є важливим інструментом під час розкодування будь-якої образно представленої інформації, залучає учнів до активної діяльності.

Отже, нами обґрунтовано й запропоновано методику використання логічних схем-конспектів (ЛСК) на уроках зарубіжної літератури у 9-11-х класах загальноосвітньої школи. Розглянуто методологічні засади використання наочності нового типу в навчанні. Розкрито теоретичні основи систематизації, структурування та кодування навчального матеріалу за допомогою знаків-символів.

Література та джерела

1. Матюшкіна Т.П. Використання логічних схем-конспектів як засіб підвищення ефективності вивчення зарубіжної літератури (10-11 кл) / Тетяна Павлівна Матюшкіна. – Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2000. – 20 с.
2. Методика викладання зарубіжної літератури в школі [Текст]: Навчальний посібник / За заг.ред І.В.Малафіїк. – К.: КОНДОР, 2005. – 316 с.
3. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів / Леся Федорівна Мірошніченко. – К.: Ленвіт, 2000. – 231 с.
4. Наукові основи методики літератури: Науково-методичний посібник / За ред. Н.Й.Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 343с
5. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті // Вісник Київської обласної державної адміністрації. – 2002. – № 8. – С.3-4
6. Ничкало Н.Г. Сучасні тенденції у підготовці педагогів професійного навчання (міжнародний аспект та українські перспективи) / Неля Григорівна Ничкало // Педагог професійної школи: Зб. наук. пр. АПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти та ін. – К., 2002. – Вип.3. – С.5-13
7. Педагогічна майстерність: підручник [І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.] / За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 424 с.
8. Пронкевич О.В. Формувати нерепресивну свідомість – шлях до ліберальної України / Олександр Вікторович Пронкевич // Зарубіжна література. – 1999. – № 11 (123), березень. – С.5-7
9. Сахаров А.Д. Мир через полвека / Андрей Дмитриевич Сахаров // «Saturday Rev Тревога и надежда» – М.: Интер-Верса, 1990. – 19 с.

В статті розглядаються окремі аспекти використання логічних схем-конспектів (ЛКС) на уроках зарубіжної літератури у 9-11-х класах загальноосвітньої школи. Розглянуто методологічні засади використання наочності нового типу в навчанні. Розкрито теоретичні основи систематизації, структурування та кодування навчального матеріалу за допомогою знаків-символів

Ключові слова: логічні схеми-конспекти, наочність, знаки-символи

В статье рассматриваются отдельные аспекты использования логических схем-конспектов (ЛКС) на уроках зарубежной литературы в 9-11-х классах общеобразовательной школы. Рассмотрены методологические основы использования наглядности нового типа в обучении. Раскрыты теоретические основы систематизации, структурирования и кодирования учебного материала с помощью знаков-символов/

Ключевые слова: логические схемы-конспекты, наглядность, знаки-символы/

The author of the article has considered particular aspects of logic-synopses (LCS) schemes use on the lessons of foreign literature in 9-11 grades of the secondary school. Methodological bases of use of visual aids of a new type in teaching process have been considered. Theoretical basis of systematisation, structuring and coding of an educational material with signs-symbols have been revealed.

Keywords: logic-synopses (LCS) schemes, visual aids, signs-symbols.

УДК 37.037

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Сивохоп Я.,
м.Ужгород

Проблема формування здорового способу життя учнів є багатогранною, комплексною та міждисциплінарною. У педагогічній науці проблема здорового способу життя досліджено у працях Л. Сущенко О. Жабокрицької, С. Кондратюка, В. Кузьменко, Є. Загуляєва, О. Вакулєнко С. Кириленко, В. Оржеховської, С. Лапаєнко, Т. Бойченко. У рамках валеологічного виховання здоровий спосіб життя досліджували С. Горбунова, І. Давидовський, І. Брехман, Г. Апанасенко, М. Гончаренко, Г. Шаталова, Г. Голобородько, Д. Давиденко М. Гончаренко, Г. Зайцев, Л. Татарникова. У психології проблему здорового способу життя досліджували А. Щедрина, О. Леонтьєв, І. Власюк, Н. Максимова, С. Белогуров. Проблемі формування на-

вичок здорового способу життя охарактеризовано у працях медиків М. Амосова, В. Артамонова, Н. Грейда, І. Брехмана, А. Лаптева.

Здоров'я людини і поведінкові прояви, що впливають на нього, формуються в основному у дитячому та підлітковому віці. В ситуації, коли відомо, що багато факторів які впливають на здоров'я, регулюються самою людиною, збільшується роль формування у дітей та підлітків навичок здорового способу життя. Тому досягнення в забезпеченні здоров'я, безпеки життя всього населення можуть бути реалізовані тільки з допомогою створення системи загальнодержавних, міжвідомчих профілактичних заходів серед молоді, і з допомогою засобів та потенціалу позашкільних

навчальних закладів в тому числі.

В умовах, які склалися, особливо важливо навчити дитину саму піклуватися про своє здоров'я, сформулювати у неї установку на підтримку власного здоров'я без використання медикаментів.

Сьогодні в педагогічному просторі України існують різні підходи до організації формування навичок здорового способу життя серед підлітків. Найчастіше описується сім основних типів профілактичних підходів [6; 7], а на практиці використовуються різні їх поєднання.

Надання інформації – найпоширеніший підхід. Його суть полягає в наданні дітям і дорослим фактичних відомостей про природу, шляхи поширення, наслідки ВІЛ/СНІДу, інформації про психоактивні речовини і наслідки їх уживання. Згідно з цим підходом, підвищення рівня знань досить ефективно сприяє відмові від наркотиків і ризикованої поведінки.

Емоційне (або афективне) навчання базується на припущенні, що залежність від наркотиків частіше розвивається в людей, які мають труднощі у вираженні своїх емоцій. Такі люди низько оцінюються однолітками, тому прагнуть за будь-яких умов увійти до групи й бути прийнятими нею. Зміст програм, орієнтованих на цей підхід, зводиться до надання допомоги у подоланні «емоційної глухоти та німоти», підвищенні рівня самооцінки людини.

Апеляція до цінностей та знань ґрунтується на теоріях про зміну поведінки та використовує методи поведінкової терапії. Розробляються програми життєвих навичок, котрі фокусуються на підвищенні в підлітка стійкості до негативних соціальних впливів. Традиційно ці програми охоплюють дві сфери: інформаційну та соціальну. Інформаційний компонент полягає в наданні достовірної, всеохоплюючої інформації, соціальний – у розробці програм самовдосконалення, навчання стратегіям прийняття, стійкості до впливу оточення.

Виховання протидії фокусується на набутті соціальних навичок, зокрема таких, як уміння чинити опір негативному впливу однолітків.

Надання альтернативи передбачає необхідність розвитку альтернативних соціальних програм, у яких молоді люди могли б реалізувати прагнення до ризику, гострих відчуттів, підвищену активність. Такі програми є досить ефективними в роботі з підлітками групи ризику.

Вплив соціального середовища на однолітків відіграє важливу роль у житті підлітка, сприяючи чи перешкоджаючи вживанню наркотиків. Згідно з цим підходом, найважливішим фактором соціалізації людини є соціальне середовище, як джерело зворотного зв'язку, заохочень і покарань. Найпопулярніші серед таких програм – тренінги стійкості до соціального тиску однолітків, які допомагають підліткам одержати «щеплення» проти негативного впливу засобів масової інформації (зокрема, щодо легальних наркотичних речовин), а також батьків, котрі вживають тютюн та алкоголь.

Підхід, спрямований на зміцнення здоров'я, базується на поєднанні особистого вибору людини та соціальної відповідальності за здоров'я нації, де вираз «зміцнення здоров'я» є певним об'єднуючим поняттям і являє собою процес «примирення» людини з навколишнім середови-

щем. Із цих позицій здоров'я розглядається як джерело благополучного повсякденного життя, а не як ціль існування. У цій концепції за основу беруться соціальні, особистісні та фізичні можливості людини, а її важливою складовою є формування життєвої компетенції. Основа діяльності в програмах зі зміцнення здоров'я – розвиток особистості, котра обирає здоровий спосіб життя [6].

Аналіз програм дає підстави зробити висновок, що на практиці використовуються різні поєднання вищенаведених підходів. Зокрема, як підтверджують результати наших досліджень, найбільш ефективною за своїми характеристиками та вимогами є модель факторів ризику та захисту. Слід також зазначити, що фактори ризику окремого індивіда утворюються не лише за рахунок яких-небудь його індивідуальних якостей. В основу цієї моделі покладено визначення факторів, що впливають на здоров'я людини, вибір нею способу життя з урахуванням цих факторів.

Протягом життя кожної людини присутні як фактори ризику, так і фактори захисту. Найнебезпечнішим з погляду можливості зіткнення з факторами ризику є період між 10-14 роками [7]. Активне зростання всіх шкідливих звичок приходить саме на підлітковий вік [2]. Практика засвідчує, що соціальна робота повинна спрямовуватись на зниження активності факторів ризику і підвищення дієвості захисних факторів. Найбільш складним у ході розробки факторної моделі виявилось питання виокремлення та ранжування факторів.

Фактори ризиків і захисту розподіляють на три групи: особистісні, сімейні, соціальні (друзі, найближче оточення; загально соціальні; шкільні).

Фактори ризику є і будуть завжди, доки існує суспільство. Однак, на одних людей вони мають згубний вплив, інші вміють з ними справлятися. Тому в умовах сьогодення важливо, щоб молода людина виробила адаптивні реакції стосовно стресів, насамперед навчилася не допускати розвитку емоційних реакцій, неадекватних за значущістю тих ситуацій, які їх обумовлюють, необхідно навчитися керувати емоціями та розумно долати ці емоційні стреси [5].

Ми погоджуємось з думкою Л.С. Вигоцького, основоположника теорії розвиваючого навчання, що тільки правильно організоване навчання веде за собою дитячий розумовий розвиток. Він відмічає, що для відносної успішності учня найбільш важлива «зона його найближчого розвитку» його можливості засвоїти матеріал з допомогою вчителя і без загрози для здоров'я. Проте, в реальній освітній практиці існує протиріччя, яке полягає у невідповідності організаційно-педагогічних умов віковим і психофізичним особливостям учнів і стану їхнього здоров'я.

Аналіз факторів ризику для здоров'я від вікової залежності свідчить, що активне зростання шкідливих звичок відбувається саме у підлітковому віці.

Просвітницька робота з формування навичок здорового способу життя передбачає не лише інформування підлітків щодо факторів ризику та захисту від них, а й спрямована на формування відповідальної та безпечної поведінки.

Модель поведінки складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: інформаційного (сукупність знань про предмет, явище, наслідки та ін.), емоційно-мотиваційного (ставлення до предмета, явища, його образ; бажання щось ро-

бити; усвідомлення, для чого це робиться, та ін.) та дієвого (комплексу поведінкових реакцій стосовно явищ або подій, що відбуваються).

На рис. 1 зображено зв'язок між поведінкою, мотивацією та інформацією. Тобто поведінка людини має мотивацію. Мотивація – це спонукання, що викликає і визначає спрямованість активності. Мотив розглядається психологами як причина поведінки. Мотивація діяльності залежить

від інформації, якою володіє людина. Інформація у даному випадку – це знання, особистий досвід, додаткові відомості про явища та предмети, одержані людиною протягом життя. Інформація, якою володіє людина, може стимулювати її на набуття нових навичок чи відмову від застосованих нею раніше. Наявність нової інформації впливає і на поведінку. Усі зв'язки на схемі, як бачимо, взаємонаправлені, що означає: зміна в одному блоці призводить до змін у всіх



Рис. 1. Алгоритм зміни поведінки.

інших.

На нашу думку, здоровий спосіб життя повинен пропагуватись як реалістична і приваблива альтернатива, якою люди можуть користуватися впродовж усього життя.

Поведінка – одна з основних детермінант здоров'я, ступінь впливу якої значно перевищує вплив багатьох інших детермінант. Тому й виникла потреба змінити пріоритети в профілактиці: від профілактики хвороб до профілактики поведінки, що може призвести до захворювання. За таким підходом на перший план виходить проблема впливу на поведінку людини. Наочно це продемонстровано на поданій вище схемі.

За цією схемою ми можемо простежити складний п'ятиетапний процес перетворення просвітницької інформації на кінцевий результат – зміцнення здоров'я.

Перший етап навчання – вироблення навичок використання тієї інформації, яку свідомо чи мимоволі отримує кожна людина, що живе в суспільстві. Наприклад, особистісне усвідомлення цінності доброго здоров'я. На першому етапі, якщо інформація корисна, її ще треба зробити цікавою, тобто підсилити. Важливо брати до уваги вікові психологічні особливості дитини і те, яка група є для нього референтною (підлітковий вік - однолітки). Потрібно підготувати дитину до прийняття рішення на основі всеосяжної інформації. Цікава та корисна інформація має стати такою, що викличе бажання формувати здоровий спосіб життя.

Другий етап – зміна відношення до свого здоров'я і

шкідливих звичок.

Важливою частиною навчання навичкам здорового способу життя є вироблення навичок спілкування, що допомагають налагоджувати стосунки, вирішувати конфлікти, відстоювати свої права, відмовлятися від небажаних чи небезпечних форм поведінки.

Третій етап – етап вільного прийняття рішень, вибору на користь здорового способу життя. Підліток повинен зробити такий вибір самостійно, а педагог-тренер має допомогти йому в цьому: навчити правильно оцінювати інформацію, яка надходить, зважувати всі «за» та «проти», вибрати найбільш прийнятні для підлітка стратегії поведінки; створювати умови для засвоєння різних комунікативних та поведінкових стратегій.

Кожна людина у своєму повсякденному житті найчастіше діє звичним для неї способом. Знаходячись у незвичайній для себе ситуації перед необхідністю вибору, людина може зробити зовсім несподіваний крок або піти однією з відпрацьованих раніше стратегій. Люди, що володіють широким і різноманітним набором комунікативних стратегій, легше адаптуються в нестандартних ситуаціях, частіше приймають зважені і відповідальні рішення. Якщо ж у людини в арсеналі тільки одна чи дві стратегії, то це значно знижує її можливість вибору і підвищує ймовірність невдалих рішень.

Четвертий етап – засвоєння навичок здорового спосо-

бу життя, оволодіння набором різноманітних комунікативних стратегій. На цьому етапі навчання застосовуються рольові ігри, моделювання ситуацій, у яких потрібно зробити вибір, обговорення випадків тощо.

П'ятий етап – дотримання здорового способу життя, результатом якого є зміцнення власного здоров'я, адекватна самооцінка, зростання авторитету серед однолітків і дорослих [4].

Ми погоджуємося з думкою М.Ю.Кондратьєва [3], що тільки тоді інформація буде сприяти бажаній, з точки зору збереження здоров'я, зміні поведінки, якщо вона дозволить переглянути старі і сформувати у підлітка нові правильні уявлення про здоров'я і здоровий спосіб життя та відношення до них. Проте, на практиці нам доводиться констатувати, що підлітки не хочуть засвоювати матеріал, тому що нова інформація може відрізнятись від власних уявлень про те чи інше явище, що часто переживається як стан дискомфорту, від якого людина намагається позбутись шляхом знецінення тієї інформації, яка поступає і яка суперечить наявній когнітивній системі. Система суб'єктивних відношень особистості до різних об'єктів і явищ намагається бути стійкою і внутрішньо не суперечливою. Коли відбувається вплив на наявне в підлітка суб'єктивне відношення, яке інтегроване з всіма іншими відношеннями, наявними в особистості, людина насправді знаходиться перед необхідністю не просто змінити дане конкретне відношення, але і переглянути всю систему відносин із світом, що часто буває досить болісною процедурою. Дуже наполегливі, а тим більше прямолінійні спроби вплинути на уже існуюче у підлітка суб'єктивне відношення до здоров'я та здорового способу життя можуть не тільки визвати зворотній результат, але і нести реальну загрозу особистості. Під час навчання підлітків здоровому способу життя вчителю варто пам'ятати, що учень буде сприймати спробу змінити вже існуючу у нього систему стратегій і технологій поведінки тільки в двох випадках, якщо він відчуває що:

- наявних у нього стратегій і технологій недостатньо для задоволення яких-небудь цілей і йому потрібні додаткові.
- наявні в нього стратегії і технології не ефективні для задоволення яких-небудь потреб чи цілей.

В інших ситуаціях спроби педагога навчити підлітків стратегіям і технологіям зіткнуться з протидією з боку підлітків, оскільки їм це просто не потрібно. Спрацьовує ефект: для чого тратити сили на навчання нових способів поведінки, якщо і старі влаштовують? Необхідно знати, які у конкретних підлітків існують потреби, для реалізації яких вони ще не мають відповідних стратегій і технологій поведінки, або іншими словами необхідно знати які потреби підлітків ще не забезпечені стратегіями і технологіями поведінки.

Як підтверджують результати наших досліджень для того, щоб робота педагога по формуванню навиків здорового способу життя була ефективною, він повинен орієнтуватись на ті потреби підлітків, для реалізації яких у них ще нема необхідних стратегій та технологій поведінки, або демонструвати школярам неефективність вже існуючих.

На нашу думку, інформація, яка доноситься до відома

учнів повинна бути об'єктивною, науковою, адекватною пізнавальним віковим можливостям конкретної аудиторії. Важливим є щоб вона носила попереджувальний характер, а саме інформування повинно випереджувати на 2-3 роки вікове зіткнення з проблемою. Чим раніше відбудеться виховання у школярів здорового способу життя, тим надійніше він закріпиться в їхній свідомості. Щоб людина відчувала відповідальність за своє здоров'я, важливо з дитинства формувати систему пріоритетів, які дають певні переваги бути здоровим. В той же час інформація не повинна бути залякувочною.

Залякувоча інформація є малоефективною, так як вона або швидко забувається внаслідок захисного супротиву, або сприймається як непереконлива через виникнення відчуття безсилля в подоланні небезпеки, про яку вони дізнались із повідомлення, або стає джерелом невротичних реакцій. Тому для того, щоб страх не призводив до зміни поведінки і одночасно до зміни установок, повідомлення не повинно бути занадто залякувочим і доповнене рекомендаціями про те, яким чином може бути змінена поведінка, щоб уникнути можливої небезпеки.

Основною передумовою просвітницького впливу є те, що він може впливати на фактори, які сприяють формуванню оздоровчих навиків і підвищенню оздоровчої активності підлітків. Ми виділяємо три групи таких факторів:

1. Фактори, що формують готовність і бажання – мотивацію;
2. Фактори, що виробляють навиків;
3. Фактори, що підкріплюють мотивацію.

До першої групи факторів відносяться фактори, що виробляють готовність і бажання, які сприяють прийняттю рішення виконувати ті чи інші дії по зміцненню здоров'я чи відмови від шкідливих звичок. До них відноситься розповсюдження медичних і гігієнічних знань, формування правильних уявлень про здоров'я та здоровий спосіб життя і суб'єктивного відношення до них, уявлень про форми поведінки, які сприяють зміцненню здоров'я чи наносять шкоду здоров'ю, інформаційний підхід.

До другої групи факторів, що сприяють формуванню здорового способу життя, відносять вміння, навиків, які необхідні для виконання певних дій, незалежно від наявності мотивації. (виконання ранкової гімнастики, навиків особистої гігієни і т. д.). Ми вважаємо, що при роботі з учнями по формуванню навиків здорового способу життя перевага має бути віддана навчанню стратегій поведінки, по зрівнянню з технологією поведінки. Наприклад: неможливо навчити учнів як вести себе в кожній конкретній ситуації, проте можна навчити загальним принципам, які допоможуть правильно орієнтуватись в подібних ситуаціях.

До третьої групи факторів відносяться фактори підкріплення – нагорода, яку людина отримує за виконання певних дій, направлених на здоров'я. Наприклад: заохочення з боку рідних, ровесників, відчуття задоволення, покращення настрою і самопочуття.

Найбільш ефективним формування здорового способу життя буде тоді, коли будуть задіяні всі три групи факторів. Навіть високо мотивована добре підкріплена поведінка не буде успішною, якщо відсутні необхідні для її реалізації вміння [1].

На нашу думку, здоровий спосіб життя, сформований з дитячих років, який став рисою характеру, сприяє підвищенню загальної неспецифічної стійкості організму по відношенню до шкідливих зовнішніх і внутрішніх впливів,

підвищенню стресової стійкості, адаптаційним можливостям людини, а також забезпечує умови безпечної і успішної життєдіяльності, створення міцної сім'ї і народження здорових дітей, високу якість життя, довголіття.

Література і джерела

1. Гундаров И.А. Медико-социальные проблемы формирования здорового образа жизни / И.А.Гундаров, Н.В.Киселева, О.С.Копина. – М.: НПО «Союзмединформ», 1989. – 30 с.
2. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / А.Гольдштейн, В.Хомик / Пер. з англ. В.Хомика. – К.: Либідь, 2003. – 520 с.
3. Кондратьев М.Ю. Психологические рекомендации по усвоению программы «Здоровье» / М.Ю.Кондратьев, С.Д.Дерябо / Журнал «Вестник образования». – №12. – 2001. – С.43-55
4. Стойка О.О. Сучасні технології формування здорового способу життя серед молоді / Отто Олександрович Стойка // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я. – №3. – 2001. – С.92-97
5. Никифоров А.С. Эмоции в нашей жизни / Анатолий Сергеевич Никифоров. – М.: Советская Россия, 1978. – 272 с.
6. Превентивна робота з молоддю за методом «Рівний-рівному»: Навчальний посібник / За ред. І.Д. Звереві. – К.: Навчальна книга, 2002. – 256 с.
7. Я – моє здоров'я – моє життя («Якалка»): Навчально-методичний посібник / [Голоцван О.А., Лещу Н.О., Мірошниченко Т.І. та ін.] – К.: Навчальна книга, 2004 – 256 с.

В статті розкрито основні підходи щодо формування навичок здорового способу життя учнівської молоді. Охарактеризовано та описано процес перетворення просвітницької інформації на формування навичок здорового способу життя. Показано зв'язок між інформацією, мотивацією та поведінкою. Подано конкретні пропозиції педагогам щодо більш ефективної організації занять по формуванню навичок здорового способу життя учнів.

Ключові слова: формування здорового способу життя, інформування, просвітництво.

В статье раскрыты основные подходы к формированию навыков здорового образа жизни учащейся молодежи. Охарактеризованы и описаны процесс превращения просветительской информации на формирование навыков здорового образа жизни. Показана связь между информацией, мотивацией и поведением. Даны конкретные предложения педагогам более эффективной организации занятий по формированию навыков здорового образа жизни учащихся.

Ключевые слова: формирование здорового образа жизни, информирование, просвещение.

The author of the article has defined main approaches to the formation of habits of healthy life-style at the school aged youth. The process of transforming of educational information into the formation of healthy life-style habits has been described and characterised. The correlation between the information, motivation and behaviour has been provided. Particular proposals to the teachers have been given on effective organisation of lessons on formation of healthy life-style habits among the school children.

Key words: healthy life style formation, information, education.

УДК 372.853: 53

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З ФІЗИКИ – ОСНОВНА ЛАНКА В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Сиротюк В.,
м.Київ

Розв'язування задач з фізики є одним із могутніх засобів навчання фізики і розвитку учнів на конкретному матеріалі. Жодне визначення, принцип або формула не можуть бути цілком засвоєні доти, поки вони не випробувані на задачах [2].

Вправи і задачі з фізики – це форми завдань, в яких на основі викладеного в них поєднання фізичних явищ або співвідношення фізичних величин потрібно з'ясувати причини або наслідки викладеного або визначити значення фізичних величин і оцінити їх відповідно до того чи іншого завдання [1].

Зміст основних напрямів сучасних вітчизняних досліджень у галузі методики навчання розв'язуванню задач

розкрито у дослідженнях: С.У.Гончаренка, Є.В.Коршака, А.І.Павленка (теоретичні і методичні аспекти розв'язування фізичних задач); Г.В.Волошиної, О.В.Сергеева, М.М.Циганка (історико-культурний генезис методики розв'язування задач); П.С.Атаманчука, О.М.Ніколаєва, І.В.Оленюк, І.В.Солухи (розробка еталонних вимірників якості знань учнів як засіб об'єктивації контролю результатів навчання); А.Ю.Анісімова, Є.В.Коршака, А.І.Павленка (розвиток методики складання та розв'язування задач); М.А.Віднічука, Г.В.Касянової, М.М.Циганка (використання творчих задач у шкільному курсі фізики з метою розвитку креативних здібностей учнів); І.В.Коробової (розвиток дивергентного мислення у процесі розв'язування задач);

А.І.Павленка, Т.М.Попової, С.Є.Вознюка (реалізація комплексного і системного підходів до розв'язування задач, створення задачних модулів, задачних комплексів, задачних систем); П.С.Атаманчука, Т.О.Лукиної, М.В.Опачко (використання фізичних задач для профільної і рівневої диференціації навчання фізики та профорієнтації) та ін.

У переважній більшості цих досліджень йдеться про те, як зробити навчання учнів більш ефективним, цікавим, змістовним, але розв'язування задач з дітьми із затримкою психічного розвитку в цих та інших дослідженнях не розглядається.

Актуальність проблеми дослідження сприяла визначенню його мети, яка полягає у розкритті сутності розв'язування задач як провідної ланки у системі корекційно-розвивального навчання дітей із затримкою психічного розвитку.

Місце і значення вправ і задач з фізики визначається тим, наскільки вони ефективні як засіб навчання фізики в школах і класах інтенсивної педагогічної корекції для досягнення нормального розвитку учнів із затримкою психічного розвитку, їх загальної і політехнічної освіти, а також тим, якою мірою робота над вправами і задачами сприяє: а) засвоєнню учнями системи знань, передбачених навчальною програмою з фізики; б) формуванню в учнів практичних умінь і навичок; в) корекції і розвитку стилю фізичного мислення; г) підготовки до повноцінного життя і майбутньої професійної діяльності.

Практика показала, що робота учнів із затримкою психічного розвитку над вправами і задачами повинна:

1. Бути засобом повідомлення нових знань, вихідним пунктом розв'язання на уроках нових фізичних проблем.
2. Сприяти розкриттю суті фізичних законів, явищ і закономірностей, формуванню системи фізичних понять, а також свідомому, глибокому і міцному засвоєнню учнями навчальної інформації.
3. Коригувати і розвивати фізичне мислення учнів, зокрема здатність аналізувати і пояснювати фізичні явища та процеси, виявляти залежності між фізичними величинами, які описують їх.
4. Ілюструвати зв'язок фізики з технікою, побутом і власним досвідом учнів.
5. Виховувати навички самостійної роботи, волю і наполегливість у подоланні труднощів у процесі реабілітації.

Велика різноманітність вправ і задач з фізики, що відрізняються змістом, композицією, тематикою, складністю, вимагає від методики навчання фізики класифікації їх за тими або іншими ознаками, що є важливим для методики використання вправ і задач у процесі корекційно-розвивального навчання учнів із затримкою психічного розвитку.

Значення класифікації вправ і задач з фізики полягає в тому, що, користуючись нею, вчитель зможе уникнути односторонності у доборі задач для їх використання, забезпечить вправам і задачам кожного виду належне місце в процесі роботи з учнями, повніше і всебічніше використати все те, що дають вправи і задачі як засіб навчання, корекції, розвитку і виховання учнів із затримкою психічного розвитку.

Оскільки основними способами розв'язування вправ і задач є логічне мислення, математичні дії і фізичний ек-

перимент, то відповідно до цього існують такі задачі: якісні (логічні, задачі-запитання), розрахункові та експериментальні.

Якісними (логічними) задачами називаються такі задачі, які розв'язуються за допомогою фізичного мислення, фізичного мислення і рисунка (фотографії), але не вимагають для розв'язання обчислень, експерименту, вимірювань.

Якісні задачі мають виняткову цінність у навчанні фізики, оскільки вони коригують і розвивають фізичне мислення учнів, їх спостережливість, навчають застосовувати знання під час пояснення явищ і закономірностей фізики в природі, побуті й техніці.

Розрахункові задачі – це такі задачі, які вимагають для розв'язання, крім фізичного мислення, математичних дій.

Експериментальні задачі вимагають для розв'язання проведення дослідів, спостережень, вимірювань і розрахунків.

Розв'язання експериментальних задач дає змогу долати елементи формалізму у знаннях учнів, навчає їх використовувати фізичний експеримент і вимірювання як метод розв'язування завдань практичного характеру.

Аналіз й узагальнення методики розв'язування вправ і задач, а також спостережень у процесі їх розв'язання учнями із затримкою психічного розвитку, дають можливість використовувати таку загальну схему розв'язування задач з фізики:

1. Ознайомлення з умовою вправи або задачі. Читати умову треба уважно, щоб учні чітко засвоїли її зміст. У разі потреби умова вправи або задачі перечитується 2-3 рази, щоб учень запам'ятав її.
2. Пояснення невідомих термінів і виразів. Воно повинне бути чітким, логічним і зрозумілим учням. Терміни разом з поясненнями учні записують у свій фізичний словник.
3. Фізичний аналіз вправи або задачі. Він є з'ясуванням того, які фізичні явища і закономірності становлять зміст вправи або задачі, відносно чого вони проявляються, який зв'язок між ними, які фізичні поняття ввійшли в умову вправи або задачі, який їх шлях розв'язання. Фізичний аналіз вправи або задачі виражається низкою зв'язаних між собою логічних умовиводів, що ґрунтуються на відомих учням фізичних закономірностях. Глибина аналізу визначається насамперед вимогами навчальної програми і рівнем знань учнів.
4. Доповнення умови довідниковими даними. Цей процес привчає учнів до роботи з табличними даними, довідковою літературою, збірником задач.
5. Короткий запис умови. Він має глибокий педагогічний зміст. Щоб записати коротко умову вправи або задачі, учні повинні уважно розібрати її, зрозуміти, про що в ній говориться і що треба визначити.
6. Вираження даних в СІ. Для того, щоб учні без утруднень виконували цей етап розв'язування вправи або задачі, треба своєчасно подати їм співвідношення між одиницями фізичних величин.
7. Виконання рисунка, схеми, підготовка обладнання тощо.
8. Вибір прийому, методу і способу розв'язування вправи або задачі.

9. Формулювання відповіді на запитання, визначення значень шуканих величин.
10. Аналіз відповіді. Аналіз відповіді, тобто порівняння відповіді з фізичними умовами вправи або задачі, з реальним життям, з відповіддю у підручнику або збірнику задач, має і фізичний, і методичний смисл. Аналіз відповіді дає можливість виявити допущену учнем помилку, порівняти фізичні події з реальною дійсністю, відновити в пам'яті відповідні фізичні положення.
11. Інші способи розв'язання вправи або задачі. З'ясування можливості визначення фізичних величин, що не є шуканими за умовою, галузей і мети практичного використання розглянутих явищ і закономірностей, корекції і розвитку фізичного мислення учнів.
12. Практичне використання фізичних процесів або явищ, про які йдеться мова у вправі або задачі. Вказівка на практичне використання фізичних явищ і закономірностей має глибокий зміст, оскільки це сприяє подоланню формалізму в знаннях учнів, розширенню політехнічного кругозору учнів і підвищенню у них інтересу до розв'язування вправ і задач.

Аналізуючи й узагальнюючи методичну літературу і практику роботи вчителів фізики в школах і класах інтенсивної педагогічної корекції, можна розглянути таку послідовність розв'язування якісних (логічних) задач з фізики:

1. Читання і записування умови задачі, пояснення невідомих учням фізичних понять і виразів.
2. Пояснення умови задачі, виконання рисунків, схем тощо.
3. Аналіз задачі, тобто з'ясування фізичних явищ і закономірностей, пов'язаних зі змістом задачі.
4. Виявлення основної закономірності, яка визначає і пояснює суть і зв'язок явищ, про які йдеться мова у задачі.
5. Пояснення явищ або процесів на основі виділеної закономірності.
6. Формулювання і запис учнями відповіді на запитання задачі.

Спираючись на досвід роботи вчителів фізики і методичну літературу, можна рекомендувати таку послідовність розв'язування експериментальних задач:

1. Ознайомлення з умовою задачі, пояснення невідомих учням фізичних понять.
2. Виконання рисунків, схем, робота над фотографіями тощо.
3. Ознайомлення з обладнанням, складання плану дослідження, підготовка дослідів.
4. З'ясування фізичних явищ і закономірностей, пов'язаних зі змістом задачі.
5. Постановка експерименту, спостереження, проведення вимірювань і обчислень, знаходження шуканих величин і відповідей на запитання задачі.
6. Пояснення й оцінка отриманих результатів.

Ефективність корекційно-розвивального навчання і навчально-пізнавальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку залежить насамперед від змісту вправ і задач, які їм пропонуються. Для того, щоб вони засвоїли систему фізичних понять, необхідна система розумових дій, що, в свою чергу, вимагає системи самостійних робіт учнів. Звідси випливає, що, визначаючи форми і методи само-

стійної роботи учнів, потрібно виходити з основного положення дидактики, яке полягає в тому, що засвоєння знань відбувається в дії. Поза дією навчальний процес неможливий. За даними психологів навчальні дії учнів поділяються на внутрішні і зовнішні. За зовнішніми діями вчитель контролює хід виконання і результати самостійної роботи, а за внутрішніми діями неможливо з'ясувати чи працює учень самостійно, чи ні. З іншого боку, зовнішні дії дають можливість керувати внутрішніми, які можуть спричинювати певні зовнішні дії, виконання яких можна легко проконтролювати. Наприклад, проспостерігати явище, виконати експериментальне дослідження, намалювати або доповнити рисунок, схему, заповнити таблицю, знайти значення фізичної величини у довіднику. Такі зовнішні дії допомагають актуалізувати внутрішні: розпізнати певний образ, планувати фізичний дослід, порівнювати, аналізувати, узагальнювати й абстрагувати тощо.

Вправи і задачі повинні відповідати змісту тих понять, які будуть засвоюватися учнями, відповідати психолого-педагогічним закономірностям формування практичних умінь і навичок, враховувати психологічні особливості процесу засвоєння навчальної інформації, спрямовувати розумову діяльність учнів.

Зміст завдань повинен визначатися вимогами навчальної програми з фізики, відповідати основним принципам дидактики. Складність завдань повинна зростати не тільки від завдання до завдання, а й всередині кожного з них, від елемента до елемента.

Такі завдання у вигляді вправ і задач знайшли відображення у збірнику задач для учнів 7-9 класів спеціальних загальноосвітніх шкіл і класів інтенсивної педагогічної корекції [3].

Учителі фізики, які працюють в класах, де навчаються учні із затримкою психічного розвитку, повинні мати на увазі, що основним завданням під час розв'язування задач є формування в учнів навичок застосовувати отримані знання, використовувати їх в окремих випадках, готувати учнів до практичної діяльності.

Тому вчителі повинні дотримуватися певної послідовності під час виконання вправ. Розв'язування розрахункових задач не повинно бути першою ланкою в ланцюжку вправ. Обчислювальна частина задачі висувається на перший план і учні не розуміють її фізичної суті.

Тому розв'язування вправ після вивчення нової теми повинне розпочинатися з розгляду прикладів розв'язування задач і якісних (задач-запитань, логічних задач). Якісні задачі сприяють закріпленню в пам'яті учнів розглянутого на уроці матеріалу, сприяють усвідомленому сприйманню учнями фізичної суті розглянутих на уроці питань і слугують прекрасним засобом для формування навичок і вмінь застосовувати знання на практиці. Учнів цікавлять також задачі, які супроводжують фізичним експериментом, а саме: для постановки задачі, для розв'язання задачі, для перевірки результатів розв'язку.

Наступним кроком у вправах учнів є розв'язання розрахункових задач. Підбирати задачі потрібно такі, що ілюструють практичне застосування фізичних закономірностей у техніці й побуті і які не є громіздкими і складними.

Враховуючи досвід учителів фізики спеціальних за-

гальноосвітніх шкіл і класів інтенсивної педагогічної корекції, ми вважаємо, що тільки методично обґрунтована система вправ і задач позитивно впливає на корекцію розвитку учнів із затримкою психічного розвитку.

Після вивчення певного розділу або теми курсу фізики учням пропонуємо завдання підсумкового характеру. Такі завдання дають можливість з'ясувати як учні засвоїли теоретичний матеріал, яких практичних умінь і навичок вони набули.

Крім того, завдання підібрані і побудовані так, що учень,

виконуючи їх, вважає, що він САМ (!) це знає і вміє робити без допомоги учителя або своїх товаришів.

Такі завдання під рубрикою «Що я знаю і що я вмію робити» представлені у підручниках з фізики [4, с. 145-149; 5, с. 138-147; 6, с. 131-135].

Отже, якщо навчити учнів із затримкою психічного розвитку розв'язувати фізичні задачі, то вони починають вірити у свої сили, прагнуть до нових видів навчальної діяльності, що, у свою чергу, сприяє корекції їх розвитку.

Література та джерела

1. Іванов О.С. Задачі з фізики в середній школі: Методичний посібник для вчителів / О.С.Іванов. – К.: Радянська школа, 1971. – 198 с.
2. Ноульстон А.А. Фізика: пер. с англ. / А.А.Ноульстон. – М.: Учпедгиз, 1934. – 436 с.
3. Сиротюк В.Д. Збірник задач з фізики для 7-9 класів спеціальних загальноосвітніх шкіл (класів) інтенсивної педагогічної корекції / В.Д.Сиротюк, В.П.Запорожан. – К.: Благовіст, 2004. – 175 с.
4. Сиротюк В.Д. Фізика: Підручник для 7 класу спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів (шкіл, класів) інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку) / Володимир Дмитрович Сиротюк. – К.: Благовіст, 2001. – 160 с.
5. Сиротюк В.Д. Фізика: Підручник для 8 класу спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів (шкіл, класів) інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку) / Володимир Дмитрович Сиротюк. – Харків: Прапор, 2001. – 156 с.
6. Сиротюк В.Д. Фізика: Підручник для 9 класу спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів (шкіл, класів) інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку) / Володимир Дмитрович Сиротюк. – Харків: Прапор, 2001. – 144 с.

У статті розглядаються питання методики навчання учнів із затримкою психічного розвитку вирішувати фізичні задачі. Наведені загальні правила вирішення якісних, обчислювальних та експериментальних завдань.

Ключові слова: вирішення завдань, учні із затримкою психічного розвитку.

В статье рассматриваются вопросы методики обучения учащихся с задержкой психического развития решению физических задач. Приведены общие правила решения качественных, вычислительных и экспериментальных задач.

Ключевые слова: решение задач, учащиеся с задержкой психического развития.

This author of the article has considered the methods of teaching pupils with mental retardation to solve tasks on physics. General rules of solving of quality, computational and experimental tasks have been provided.

Key words: tasks solving, pupils with mental retardation.

УДК 372.853

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ФІЗИКИ ТА ОСНОВ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АЕРЕДИТАЦІЇ

Сичевська Н.,
м.Вінниця

Постановка проблеми. Широке впровадження у виробництво величезної кількості різноманітних модифікацій електричних машин і агрегатів, електронної та мікроелектронної техніки, вимірювальних приладів, електричних апаратів, пристроїв автоматики, що забезпечують надійне функціонування різноманітного обладнання та безпеку життєдіяльності їх користувачів, посилило вимоги до рівня якості електротехнічної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування. Сформовані обставини викликають гостру потребу в інтенсифікації процесу електротехнічної підготовки таких фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури, наукових публікацій, періодичних видань дозволяє зробити висновок про те, що серед різних способів оптимізації методик навчання в галузі професійної освіти найбільш високу ефективність мають напрямки міждисциплінарної інтеграції знань та професій-

ної спрямованості навчання.

В умовах становлення і розвитку ринкової економіки в Україні особливості професійної спрямованості навчання досліджували Д. О. Закатнов, М. П. Тименко, М. С. Янцур та інші.

У дисертаційних дослідженнях останніх років проаналізовано професійно спрямоване навчання курсантів вищих навчальних закладів освіти системи МВС (В. К. Дяченко), студентів комерційних коледжів (С. О. Даньшева), студентів-менеджерів (В. О. Волкова), студентів медичних коледжів (В.А.Копетчук), майбутніх економістів (Л.П.Гусак, Н.М.Самарук), питання підготовки вчителів до викладання природничо-математичних дисциплін (О. М. Краснова, Н. І. Міщук, Г. Я. Мирська), різні підходи в навчанні предметів природничо-математичного циклу в загальноосвітніх навчальних закладах (Т. П. Коростиянець, А. А. Сулейманов).

Метою даної статті є визначення теоретичних та методичних передумов проектування професійно спрямованого курсу основ електротехніки для підвищення якості підготовки майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги виробництва по відношенню до фахівців передбачають не тільки міцні знання, але й вміння оперативно вирішувати різноманітні виробничі завдання, в тому числі і нестандартні. Виходячи з цього, основним завданням дидактики стає не тільки повідомлення студентам певного обсягу знань і вмінь, але і формування у них здатності самостійно діяти при вирішенні різних виробничих проблем, використовуючи наявний обсяг інформації і набуті знання, уміння, навички.

При використанні традиційної методики навчання фізики, основ електротехніки та деяких інших загально-професійних дисциплін спостерігається ряд негативних моментів:

- досить часто відбувається дублювання навчального матеріалу;
- предмети ведуть різні викладачі, відповідно використовують у своїй роботі різні методи викладання, що не завжди позитивно позначається на якості знань студентів;
- з-за тимчасового розриву між предметами в значній мірі зменшується цілісність сприйняття електротехнічних знань, що знижує творчу активність студентів;
- розчленований характер навчання електротехнічними дисциплінами сприяє фрагментарності засвоєння знань студентів;
- слабо визначаються і формуються професійно важливі якості особистості, тому що у кваліфікаційній характеристиці вказуються тільки предметно-орієнтовані цілі;
- недостатньо чітко реалізується зв'язок між навчальною діяльністю студентів і виробничою діяльністю.

Для вирішення цих завдань слід визначити зміст усіх навчальних дисциплін на основі уточнення співвідношення фундаментальної і професійної освіти, визначити їх питому вагу з точки зору впливу на професійну майстерність студентів. Необхідно також визначити зміст загальноосвітніх і загально-професійних дисциплін, виявити шляхи здійснення професійної спрямованості при їх вивченні. Вивчення загальноосвітніх і загально-професійних дисциплін на основі тісного зв'язку зі спеціальними предметами і майбутньою практичною виробничою діяльністю – важливе джерело формування в студентів позитивного ставлення до обраної професії [1].

Одним з основних дидактичних питань дослідження змісту навчання є визначення оптимального співвідношення загальноосвітніх і загально-технічних дисциплін з виробничим навчанням та спецдисциплінами, що має великий вплив на придбання знань, навичок та умінь, засвоєння системи знань. Загальноосвітні та загально-професійні дисципліни є не тільки базою для вивчення спеціальних предметів, але і сприяють підвищенню професійної підготовки студентів.

Провідником і реалізатором ідей професійної освіти в навчальному процесі в цілому і в кожній дисципліні зокрема є принцип професійної спрямованості навчання.

Принцип професійної спрямованості навчання це

принцип, реалізація якого дозволяє створити сукупність систематизованих теоретичних та практичних професійно значущих знань, умінь і навичок у студентів, необхідних для їх подальшої професійної діяльності на рівні необхідної кваліфікації, з одночасним формуванням у них певних якостей, властивих цій професії.

Реалізація принципу професійної спрямованості в навчальному процесі досягається:

- приведенням цілей і завдань дисциплін відповідно до кваліфікаційних характеристик випускника (кінцевими результатами навчання);
- виявленням міжпредметних зв'язків між дисциплінами;
- забезпеченням вивчення основних явищ, понять, законів, теорій широким показом їх прояву не тільки в природі, але і в житті, і у виробничій діяльності;
- більш поглибленим вивченням професійно значущих теорій, законів і закономірностей, а також категорій, понять і залежностей. З усієї системи знань належить виділяти та інтенсивно формувати ті з них, які найбільш близькі до професійної підготовки;
- більш поглибленим вивченням профільюючих тем;
- розробкою системи занять, що дозволяє створювати реальну виробничу діяльність у навчальних умовах;
- складанням та вирішенням завдань з виробничим змістом;
- розробкою комплексних міжпредметних завдань з виробничим змістом, що синтезують знання, навички та вміння з різних дисциплін;
- безперервністю процесу професійно спрямованого навчання.

Принцип професійної спрямованості має наступні аспекти:

а) пізнавальний аспект, пов'язаний з формуванням професійної майстерності. Одна і та ж дисципліна може мати кілька варіантів професійної спрямованості. Вибирається така схема і така сукупність основоположних понять, які найбільше застосовуються на практиці і задовольняють вимогам розвитку як у системі загальноосвітніх, загальнопрофесійних так і спеціальних дисциплін. Для цього з кожної дисципліни виділяються основні знання, вміння та навички, якими повинні оволодіти майбутні фахівці. Відібраний матеріал повинен бути професійно важливим і постійно використовуватися в кожній темі, на кожному занятті (безперервність);

б) світоглядний аспект, що дозволяє формувати в студентів систему поглядів на природу, суспільство, людські стосунки, а також визначати провідні ідеї, що впливають на формування особистості;

в) морально-етичний аспект, пов'язаний з формуванням особистості майбутнього фахівця.

При вивченні будь-якої дисципліни у вищому навчальному закладі у студентів і завжди виникають питання:

- Навіщо потрібно вивчати цю дисципліну;
- Яка від неї користь;
- Чи стане в нагоді вона в майбутній професійній діяльності та ін.

Це стосується і курсу електротехніки. Від того, як викладач налаштує студентів на вивчення дисципліни, залежить

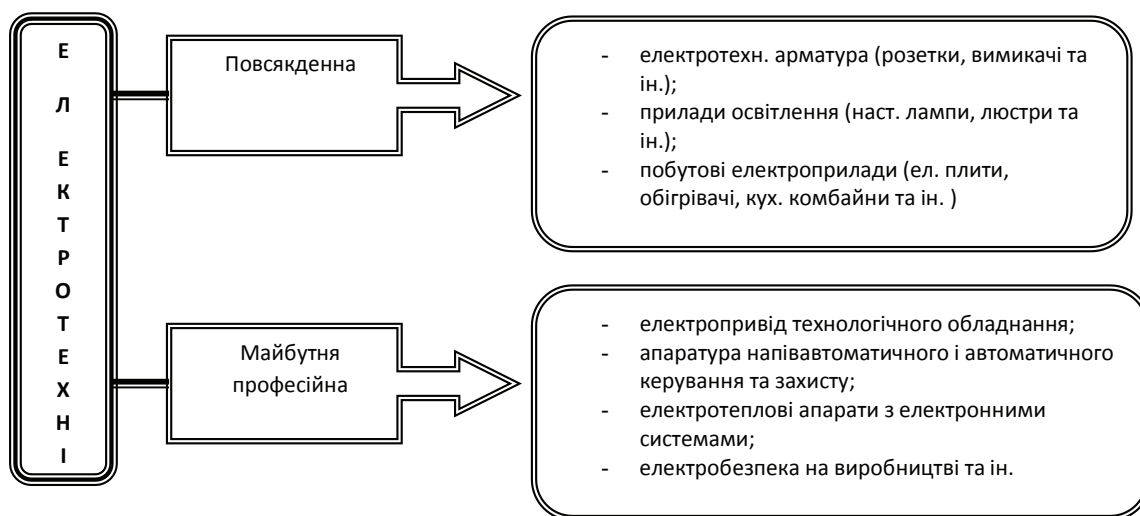
ступінь зацікавленості у її вивченні, а, отже, ефективність її засвоєння. Отже, формування структури та змісту дисципліни, її професійна спрямованість і цілісність починаються з чіткого усвідомлення її ролі і місця в освітньому процесі вузу.

Низький рівень електротехнічної підготовки призводить до того, що при вивченні спеціальних дисциплін відбувається механічне накопичення знань без глибокого розуміння фізичної сутності процесів.

Технік-технолог громадського харчування зі слабкою електротехнічною підготовкою не зможе глибоко розібратися в тих виробничих процесах, з якими він зустрінеться, і впевнено орієнтуватися в складних та екстремальних ситуаціях. Шлях до справжнього розуміння техніки і виробни-

цтва лежить через систематичне вивчення фізики та основ електротехніки. Важко переоцінити роль електротехнічних знань у професійній підготовці молодших спеціалістів сфери харчування. Саме знання електротехнічних законів призводить до створення різноманітних електричних установок, обладнання, апаратів та їх безпечного використання на виробництві. Електротехніка покликана допомогти студентам зрозуміти і пояснити явища, що спостерігаються в природі, на виробництві, побуті, в будівництві та ін.

Необхідність вивчення електротехніки визначається так само майбутньою професійною діяльністю випускника. Сучасне виробництво оснащено різноманітною технікою, машинами і механізмами, приводом у яких є електричні машини.



Важко, а часом і неможливо, обійтися без електротехнічних знань в повсякденній діяльності. Наше життя насичене побутовими електроприладами, приладами освітлення та ін., і необхідно знати як з ними правильно, а головне безпечно, поводитися. Підводячи підсумок вищевикладеного, можна констатувати, що система електротехнічних знань, здобутих у процесі вивчення основ електротехніки сприяє формуванню наукового світогляду у студентів, допомагає у вивченні спеціальних дисциплін та сприяє придбання навичок, що дозволяють швидко адаптуватися до труднощів у повсякденній діяльності.

Електротехніці визначено конкретне місце в структурно-логічній схемі навчального процесу. Вона вивчається студентами після вивчення ними дисциплін, на яких базується – «Математика» та «Фізика». Дійсно, студенти опановують електротехнічними знаннями, спираючись і використовуючи знання, отримані ними при вивченні цих дисциплін.

Математика для курсу електротехніки в вузі відіграє важливу роль. Математична мова використовується в електротехніці як засіб вираження законів і наслідків з експериментальних досліджень, для теоретичного обґрунтування низки основних положень. Математична формула служить для скороченого запису співвідношення між фізичними, магнітними й електричними величинами. Однак необхідно звернути увагу на те, що всяке математичне співвідношення має реальний фізичний зміст, а отже, необхідно вміти правильно тлумачити фізичний зміст кожної формули.

Більш тісний зв'язок існує між фізикою і електротехні-

кою. Електричне поле, потенціал, різниця потенціалів, напруга, електричний струм, сила струму, опір, закон Ома, розрахунок кіл постійного струму, індукція, взаємодія, самоіндукція та ін., ці поняття є фундаментом, на якому споруджується будинок електротехнічних знань.

Можна припустити, що формування системи електротехнічних знань в процесі навчання у вузі здійснюється у певній залежності від рішення задач навчання в середній школі. Формування системи електротехнічних знань починається в процесі вивчення шкільного курсу фізики і математики. На першому етапі (7-11 кл) учні поступово вводяться в область фізичних знань. У цьому віці учням посилено дослідження та вивчення лише простих, елементарних явищ і залежностей.

На цьому етапі має бути закладено міцний початок створення в учнів наукових понять, формування діалектичного мислення, матеріалістичного світогляду. Тому на першому етапі навчання учням даються пояснення, які розкривають причинні зв'язки між явищами та розкриваються елементи теорії, вивчення окремих питань з необхідності супроводжується кількісними розрахунками. Вже на першому етапі знання являють собою не сукупність розрізнених фактів і формулювань, а об'єднання їх окремих елементів у систему. Адже тільки тоді окремі факти міцно засвоюються учнями, коли побудова і виклад математики та фізики базується на принципі систематичності і взаємозв'язку, коли учні набувають елементарну систему знань, що дозволяє розкривати причинні зв'язки між явищами.

Після навчання на першій ступені, студенти набувають запас елементарних знань, оволодівають початковою теорією, в результаті чого, закладається міцний фундамент для вивчення основ електротехніки на другому етапі (2-й семестр).

На цьому етапі студенти набувають більш поглиблені знання шляхом:

- Отримання нових фактів;
- Вивчення нових явищ;
- Уточнення і встановлення більш складних залежностей між величинами, застосовуючи більш досконалий математичний апарат.

Необхідно, щоб послідовність переходу від одного питання до іншого сприяла постановці теоретичних проблем і намічала шляхи їх практичного вирішення у відповідності з сучасною науковою думкою [2].

Знайомство студентів з основними принципами та теоріями електричних та магнітних явищ, вивчення причинно-наслідкових зв'язків між ними, їх математичного виразу, наповнення пам'яті визначеннями, законами і базовими формулами, пов'язаними з електротехнікою - одна з найважливіших задач другого етапу формування електротехнічних знань. Потрібно, щоб студенти пізнали метод сучасного наукового дослідження та наукового мислення, щоб виробили уміння й навички застосування теоретичних знань у своїй практичній діяльності, пізнали суть експериментального дослідження [3].

Розглядаючи шляхи розвитку теоретичної думки в галузі фізики, фізичну теорію в єдності з практикою, студенти отримують уявлення про фізичну картину світу, а також, опановуючи сумою теоретичних і практичних знань, умінь

і навичок, створюють підґрунтя для успішного вивчення електротехніки.

Аналіз навчально-програмної документації вузів, кваліфікаційної характеристики випускників та їх майбутньої професійної діяльності дозволяє зробити деякі висновки:

1. При формуванні змісту курсу «Основи електротехніки» не досить ефективно використовується зворотній зв'язок з фізикою. Частина навчального матеріалу з електротехніки (кола постійного та однофазного змінного струму), можна вивчити на курсі фізики, тим самим штучно вивільнити певну кількість годин, яких не вистачає.
2. При традиційному навчанні електротехніки студенти мають низький рівень сформованості системи електротехнічних знань, який не забезпечує підвищення якості та ефективності їх подальшої професійної підготовки.
3. Студенти слабо простежують зв'язки між одержуваними знаннями з електротехніки і своєю майбутньою професійною діяльністю.
4. Недостатньо уваги приділяється аналізу міжпредметних зв'язків між курсом з електротехніки, фізики і спеціальними дисциплінами, що негативно впливає на формування системи електротехнічних знань.
5. Мало уваги приділяється розробці ефективних методик, орієнтованих на формування системи електротехнічних знань.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із вивченням міжпредметних зв'язків між курсом з електротехніки, фізики і спеціальними дисциплінами та розробкою цілісного інтегративного професійно орієнтованого курсу для майбутніх молодших спеціалістів харчової промисловості.

Література та джерела

1. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – 2-е изд., перераб. и доп., под общей ред. С.Я.Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
2. Ламшпер И.Г. Развитие способностей / И.Г.Ламшпер, Р.Д.Гуллаш // Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе. – М.: Педагогика, 1981. С.106-134
3. Каган В.И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе / В.И.Каган, И.А.Сыченко // Единая методическая система института: теория и практика: Научно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1987. – С.38-55

У статті розглядається проблема реалізації принципу професійної спрямованості навчання, зокрема у процесі вивчення фізики та електротехніки майбутніми молодшими спеціалістами сфери харчування.

Ключові слова: професійна спрямованість навчання, між предметні зв'язки, фізика, електротехніка.

В статье рассматривается проблема реализации принципа профессиональной направленности обучения, в частности в процессе преподавания физики и электротехники будущими младшими специалистами сферы питания.

Ключевые слова: профессиональная направленность обучения, между предметные связи, физика, электротехника.

The author of the article has considered the issue of realisation of the principle of professional orientation of teaching, particularly in the process of teaching physics and electrical engineering to future junior specialist in the sphere of food and nutrition.

Key words: professional orientation of teaching, inter-subject links, physics, electrical engineering.

НАВЧАЛЬНІ ЗАВДАННЯ: РОЗВ'ЯЗУВАТИ ЧИ СКЛАДАТИ?

Староста В.,
м.Ужгород

Постановка проблеми. Сьогодні найбільш загальна вимога до вищої освіти полягає в пріоритетності її вкладу в формування нової людини, яка усвідомлює свою роль на Землі, здатна самостійно аналізувати спектр задач навколишнього життя, аби визначити завдання особистої діяльності. Тому суть професійної компетентності полягає в розвитку активності, ініціативності, самостійності, високої відповідальності молодих спеціалістів. Реалізація таких вимог потребує відповідного оновлення змісту освіти та педагогічної технології вищої школи. Сучасні підходи у викладанні природничих та гуманітарних дисциплін зорієнтовані на широке впровадження проблемного навчання, а тому важливу роль у системі освіти відіграють навчальні завдання (запитання, вправи, задачі) як ефективний засіб навчально-пізнавальних контактів викладач–студент, учитель–учень. На протязі тривалого розвитку освіти переважно вдосконалюються зміст, форми та методи навчання, але самі навчальні завдання, як правило, залишаються поза увагою дослідників.

На основі сучасної особистісно-орієнтованої парадигми освіти, коли викладач прагне всіляко розширити арсенал педагогічних прийомів та методів, спрямованих на удосконалення пізнавальної активності кожного студента чи школяра, вміле застосування навчальних завдань стає актуальною проблемою.

Аналіз останніх досліджень. Значний вплив на розвиток теорії і методики використання задач мали дослідження в психологічних та педагогічних науках завдяки таким вітчизняним і зарубіжним ученим, як Г.О. Балл, П.Я. Гальперін, В.М. Глушков, Л.Л. Гурова, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.Ф. Есаулов, Г.С. Костюк, І.Я. Лернер, О.М. Матюшкін, Ю.І. Машбиць, В.Ф. Паламарчук, А.М. Сохор, Н.Ф. Тализіна, та ін.

Відомі дослідження щодо методики застосування задач з природничих предметів таких учених, як В.К. Буряк, В.Р. Ільченко та ін., фізики – С.У. Гончаренко, О.І. Ляшенко, А.І. Павленко та ін., математики – П.М. Ерднієв та Б.П. Ерднієв, В.Г. Коваленко, І.Ф. Тесленко, В.А. Крутецький, Л.М. Фрідман та ін., історії – І.Я.Лернер та ін., хімії – О.В.Березан, Н.М. Буринська, О.С. Зайцев, П.П. Попель, Ю.А. Романенко, М.М. Савчин, І.П. Середа, С.Г. Шаповаленко, А.І. Шаповалов, Ю.Г. Шмуклер, О.Г. Ярошенко та ін. Зокрема, С.У. Гончаренко підкреслює важливу роль задач у формуванні наукового мислення, оскільки «задачі повинні розвивати навички у використанні загальних законів природознавства для вирішення конкретних питань, що мають пізнавальне, теоретичне і практичне значення, навички аналізу». Дослідник також висловлює важливу думку, що «успіхи в розвитку наукового мислення в процесі розв'язування навчальних задач залежать насамперед від рівня підготовки вчителів до здійснення цієї роботи» [2, с. 39-40].

І.Д. Бех серед принципів сучасної освіти описує також принцип «завдальної» форми навчального змісту, яко-

го треба обов'язково додержуватися під час вивчення як природничих, так і гуманітарних дисциплін [1, с. 7]. Таким чином, виникає необхідність дослідження навчальних завдань та особливостей їх застосування.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті – аналіз стану традиційних методичних підходів щодо застосування навчальних завдань, аби з'ясувати шляхи їх вдосконалення.

Основна частина. Проаналізуємо стан традиційної методики використання завдань, яка в сучасних умовах має перевагу в більшості навчальних закладів. Згідно досліджень психологів (Г.О. Балл, П.Я. Гальперін, О.М. Леонт'єв, Я.О. Пономарьов, Н.Ф. Тализіна та ін.) найбільш активні мислительні процеси в учнів можливі, якщо кожен школяр як пізнаючий суб'єкт безпосередньо взаємодіє з об'єктом навчання (пізнання) і в результаті цієї взаємодії отримує нові знання.

Навчальні завдання – постійний компонент засобів навчання, завдяки яким реалізується навчально-пізнавальна діяльність. Розглянемо можливі напрямки, які характеризуються найбільшою часткою навчально-пізнавальних взаємодій, що виникають у навчальному процесі (рис.1) [5]. З цих напрямків жоден не виступає у чистому вигляді як у середній, так і у вищій школі. Як правило, традиційні контакти вчитель–учень (тут і далі розглядаємо вчитель–учень як на рівні вищої, так і середньої школи) здійснюються завдяки широкому спектру засобів навчання та пізнання. Проте головна дійова особа – це природа, яка фігурує в усіх природничих дисциплінах. Якщо в такій системі переважає діяльність у напрямках 1 та 2, то викладач, насамперед, є вченим-дослідником і широко використовує різноманітні засоби пізнання природи. Результати своїх досліджень він представляє в наукових публікаціях, спілкується з колегами (7, 8) тощо. Поступово він формує наукову школу з своїх учнів – послідовників (3, 4), які здатні до самостійних навчально-пізнавальних контактів (5, 6).

Для викладача вищого навчального закладу важливого значення набуває вдале поєднання наукової діяльності (напрямки 1,2) з педагогічною (напрямки 3-4). Взаємодії 5-6 сприяють частковому чи повністю самостійному вивченню навчального матеріалу за допомогою підручників та інших посібників, комп'ютерних програм, спостережень, дослідів тощо. Зрозуміло, що частка та рівень взаємодій 5-6 у напрямку: учень–студент–аспірант–докторант і т.п. суттєво зростає.

Ефективне функціонування зазначеної системи можливе за умови гармонійного поєднання діяльності учителя/викладача та учнів/студентів в усіх напрямках з широким використанням комплексу засобів навчання і пізнання, серед яких важливу роль відіграють різноманітні завдання. Отже, навчальне завдання, з одного боку, – це вид пізнавальної діяльності учня, з іншого боку, – об'єкт дії учня. Інтегруючи обидва підходи, можемо зазначити, що навчальне завдання, наприклад, з хімії – це модель пізнавальної ситуації,

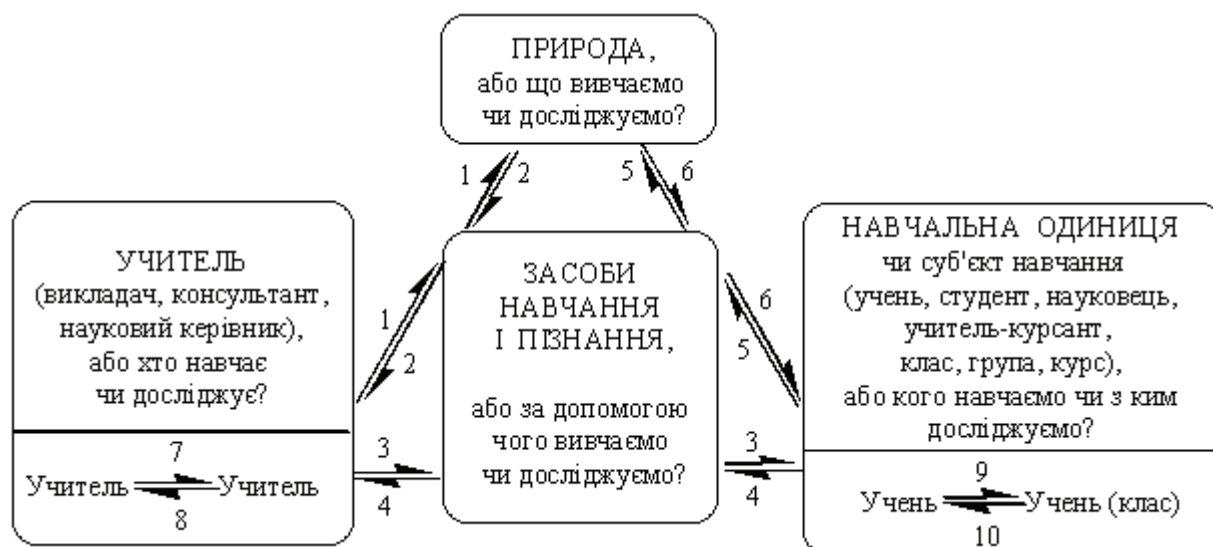


Рис. 1. Схема навчально-пізнавального процесу під час вивчення природничих дисциплін (1-10 – основні напрямки навчально-пізнавальної діяльності та відповідні взаємодії)

яка спрямована на засвоєння та застосування змісту хімічної освіти.

Розглянемо основні етапи у процесі розв'язування навчальних завдань. Аналіз багатьох літературних джерел дав нам змогу виокремити широкий перелік етапів та підетапів, які дослідники включають у процес розв'язування задач, як найбільш складного виду навчального завдання за своєю структурою. Наприклад, число етапів розв'язування пропонується від двох і більше, а підетапів – до кількох десятків у трактуванні різних авторів. За результатами дослідження ми вважаємо, що оптимальною кількістю основних етапів під час розв'язування навчальних завдань є три. Наш триетапний вибір ґрунтується на позиції, що складові частини дії людини містять мотиваційно-орієнтувальну, виконавську та контрольну частини. Кожний з пропонованих нами етапів відповідно включає зазначені частини, але одна з них є основна. Відповідно, на першому етапі переважають мотиваційно-орієнтувальні дії, на другому – виконавські, на третьому – контролювальні. Ці етапи та відповідні підетапи на прикладі хімічних завдань представлено в табл.1.

Г.С. Костюк [3, с. 228] вказує, що центральним моментом у розв'язуванні задачі є знаходження шляху, принципу

або основного способу її розв'язання. Ідея його виникає у вигляді здогадки, припущення або гіпотези. Остання являє собою випереджувальний синтез або задум можливого розв'язання, що спирається на попередній аналіз умови задачі. Таким чином, усі етапи розв'язування задачі діалектично взаємозв'язані.

Необхідно зазначити, що деякі з підетапів нами були отримані в результаті об'єднання близьких за змістом, представлених у різних публікаціях. Згідно літературних даних можна зауважити, що підходи окремих авторів деколи суттєво відрізняються. Особливо це помітно, коли мова йде про аналіз, самоаналіз діяльності процесу розв'язування задач, а також їх складання. У даному випадку, на нашу думку, розробки в галузі теорії задач більш широко впроваджуються в конкретних методиках, зокрема, математики та фізики. Проте в численних методичних посібниках з предметних методик акцентується увага студента чи вчителя здебільшого на загальних етапах розв'язування, пропонується удосконалення тільки методики розв'язування, а складання задач розглядається, у кращому випадку, як один з способів перевірки правильності розв'язку вихідної задачі.

Таблиця 1.

Основні етапи навчальної діяльності з розв'язування хімічних завдань

ОСНОВНІ ЕТАПИ	ОСНОВНІ ПІДЕТАПИ
I Усвідомлення змісту завдання та його логічний аналіз	– усвідомлення умови завдання та семантичний аналіз тексту (виділення з тексту елементарних умов, окремих об'єктів та їх характеристик); – усвідомлення вимоги (запитання) завдання; – фізичні величини: позначення, одиниці вимірювання, зведення до однієї системи одиниць; – пошук латентної інформації та її аналіз (законо, теорії, поняття, довідкові дані, хімічні формули, рівняння реакцій тощо), включення латентної інформації в опору; – порівняння відомих та невідомих параметрів; – пошук відношень та причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами завдання; – схематичний (короткий) запис умови та вимоги завдання (побудова предметної, словесно-символічної, символічної, символічно-графічної моделі завдання); – переформулювання умови (спрощення, доповнення, видозміна завдання тощо)

II Пошук та реалізація плану розв'язування	— аналіз утвореної проблемної ситуації та пошук шляхів її вирішення (постановка проблем, висування та обґрунтування гіпотез, визначення типу чи виду завдання, аналітико-синтетичне осмислення підходів до розв'язування, вибір методу та способу розв'язування); — пошук підзавдань, відомих і аналогічних завдань до вихідного, пошук алгоритму; — проведення розв'язування (логічного, математичного, експериментального чи змішаного) із постійним аналізом та коригуванням його окремих дій, формулювання чи запис відповіді
III Перевірка та навчально-пізнавальний аналіз завдання	— перевірка відповіді та критичний аналіз розв'язку завдання згідно поставленої вимоги; — перевірка відповіді згідно її реальності; — перевірка відповіді шляхом розв'язування іншим способом (у тім числі експериментальним); — значення даного завдання як об'єкта пізнання; — складання нових завдань шляхом модифікації вихідного завдання (задачне моделювання) тощо

Таким чином, задачний підхід у навчанні в методичному аспекті, як правило, зведено переважно до удосконалення методики розв'язування задач. Тому, з нашого погляду, розв'язування навчальних завдань доцільно поєднувати із паралельних складанням аналогічних, обернених завдань, простіших та складніших, різноманітних за змістом тощо. Це сприятиме більш ретельному аналізу вихідної умови на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності, зміщенню уваги від самого завдання до діяльності, яку обумовлює його розв'язування.

Дослідження структури навчальних завдань, методики їх розв'язування та складання дало нам змогу розробити структурно-логічну схему процесу їх складання (рис.2), що містить три основні етапи.

Перший етап складання навчальних завдань (на прикладі хімічних) спрямований на виявлення задачної ситуації в інформаційному середовищі і включає такі підетапи:

- аналіз хімічних об'єктів (хімічні речовини, явища, поняття тощо) інформаційного середовища;
- пошук задачної ситуації шляхом усвідомлення властивостей виявлених об'єктів і відношень між ними та результатів навчальної діяльності.

Наприклад: аналіз розв'язаної задачі, результатів хімічного експерименту, текстових та позатекстових компонентів підручника, інформації довідників, окремих хімічних понять (суттєві та несуттєві ознаки, взаємозв'язок з попередніми поняттями), якісних та кількісних параметрів об'єктів задачних ситуацій та відношень між ними; усвідомлення хімічних законів та умов їх застосування на практиці, розуміння переходу загальне↔особливе↔індивідуальне на прикладі хімічних об'єктів тощо.

Наступний (другий) етап полягає в безпосередньому конструюванні навчального завдання (модель задачної ситуації). Виникає проблемна ситуація, яка зумовлена необхідністю модельного чи реально-практичного представлення виокремлених з інформаційного середовища об'єктів та їх відношень. При цьому учень/студент може використати як модель-аналог відоме йому завдання або скласти принципово нове. Наприклад, на основі відомостей про хімічну речовину (склад, будова, властивості, застосування тощо) можна скласти завдання на встановлення цієї

речовини.

На третьому етапі проводиться аналіз розробленого завдання, що сприяє його уточненню (рис.2). Подальше конструювання нових завдань утворює неперервний цикл складання-розв'язування.

Ми повністю поділяємо думку П.М. Ерднієва і Б.П. Ерднієва, які вказували: «В пізнавальному відношенні не може бути нормальним, що процес виникнення математичної вправи (задачі, рівняння і т.п.) повністю віддано іншій особі, яка не навчається. Процес складання задачі, рівняння, тотожності, нерівності і т.п. в психологічному відношенні багатий своєрідними, синтетичними ходами думки, принципово недоступними людині, якщо навчальна робота обмежується вирішенням чужих задач. Розв'язування та складання задачі – взаємодоповнюючі методи роботи над нею» [6, с. 13-14].

У сучасних умовах змінюється роль навчальних завдань не тільки як потужного засобу навчання, але й методу та мети навчання. Наприклад, В.М. Мадзігон зазначає про необхідність, «по-перше, розвивати у молоді здібності самостійно ставити творчі завдання. При цьому слід урахувати, що розв'язання проблеми не дасть учневі або студентові очікуваного результату, якщо сама проблема була поставлена без їхньої активної участі. По-друге, якщо розвинути в молодих допитливість і творчий підхід до проблеми, то запитання в них виникатимуть самі по собі, все піддаватиметься сумніву. В цій ситуації з'являються бажання і здатність діяти творчо і брати на себе відповідальність за логічне розв'язання проблеми. Саме це є найважливішим педагогічним чинником освіти» [4, с. 6].

Вважаємо, що складене навчальне завдання не є самоціллю, саме ж складання – тільки один із методів пізнавальної діяльності, що достатньо ефективно створює умови для особистісного розвитку усіх суб'єктів навчального процесу (рис.1). Задача викладача середньої чи вищої школи чітко усвідомлювати важливість та можливість такої реалізації, аби ефективно інтенсифікувати процес пізнання з урахуванням колективного характеру навчання та індивідуальних особливостей його суб'єктів.

Висновки. Таким чином, навчальні завдання є важливим компонентом у структурі пізнавальної діяльності. Проте їх застосування шляхом розв'язування у традиційній навчальній практиці, як правило, не є предметом форму-

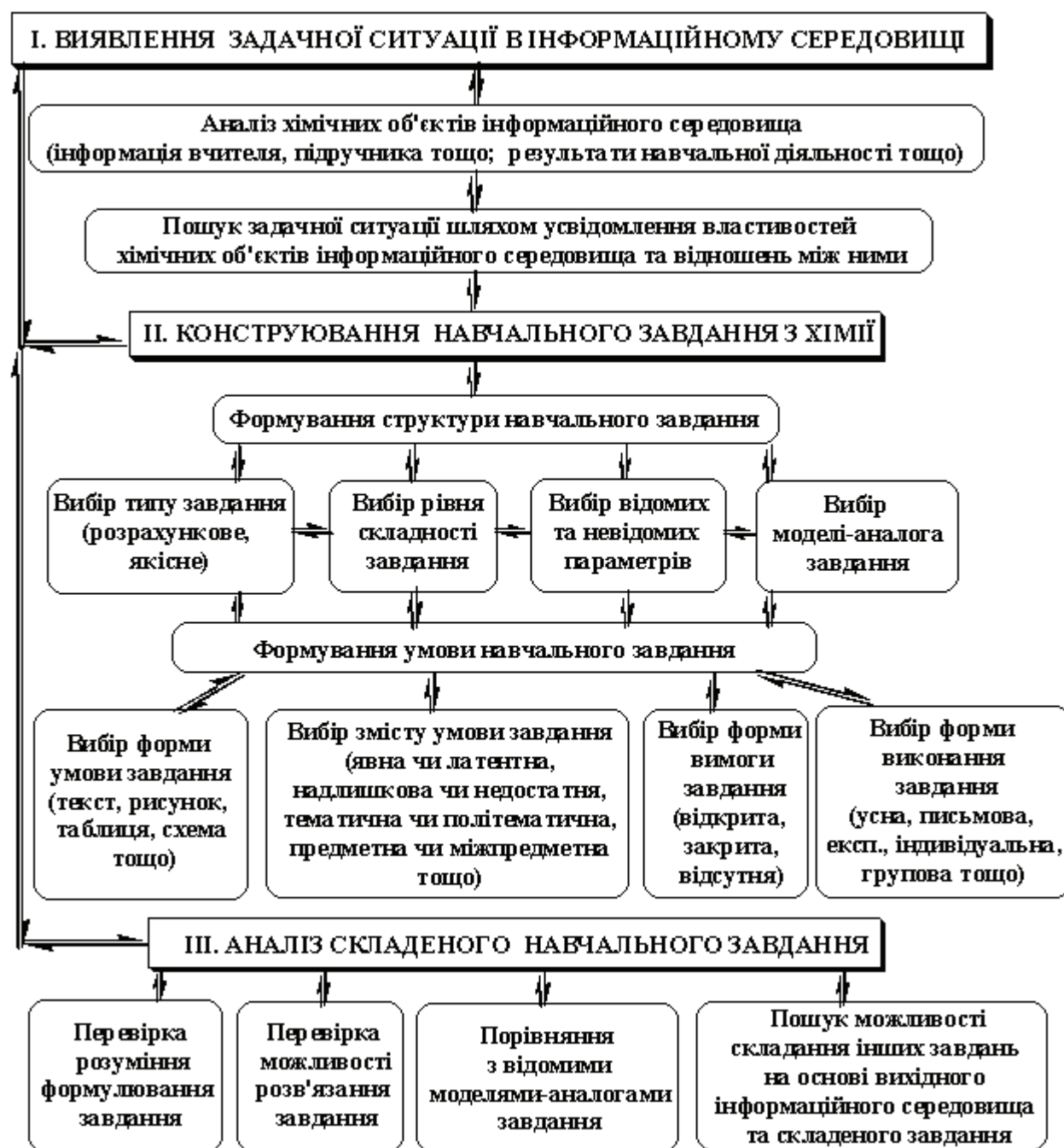


Рис. 2. Структурно-логічна схема процесу складання завдань з хімії

вання діяльнісного підходу у навчанні, а тільки формальним пошуком невідомого об'єкта. Проблема застосування завдань у процесі навчання необхідно вирішувати комплексно, а саме: на основі поєднання процесу розв'язування та складання навчальних завдань можна упорядкувати

та активізувати пізнавальну діяльність вчителя й учня як середньої, так і вищої школи. При цьому виникає питання підбору системи завдань із точки зору змісту, форм та видів діяльності, методики застосування, що може бути предметом подальших досліджень.

Література та джерела

- Бех І.Д. Принципи сучасної освіти / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – №4. – С.5-27
- Гончаренко С.У. Методологічні та теоретичні основи формування у учасних середньої школи естествонауочної картини мира: автореф. дис. на соискание научн. степени д-ра пед. наук в форме научн. докл.: спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки»; 13.00.02 «теорія та методика навчання» / Семен Устимович Гончаренко. – К., 1989. – 56 с.
- Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк; під ред. Л.М. Проколієнко; упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура. – К.: Радянська шк., 1989. – 608 с.
- Мадзігон В.М. Педагогічна наука: пошуки, здобутки, завдання / Василь Миколайович Мадзігон // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1-2. – С.5-11
- Староста В.І. Навчально-пізнавальні взаємодії в процесі вивчення природничих дисциплін / Володимир Іванович Староста //

Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3-4. – С.50-57

6. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике / П.М.Эрдниев, Б.П.Эрдниев. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.

Проаналізовано навчальні завдання як компонент у структурі пізнавальної діяльності. Узагальнено основні етапи розв'язування навчальних завдань (на прикладі хімічних завдань) та розроблено структурно-логічну схему процесу їх складання.

Ключові слова: навчальні завдання, структурно-логічна схема складання завдань.

Проанализированы учебные задания как компонент в структуре познавательной деятельности. Обобщенно основные этапы решения учебных задач (на примере химических задач) и разработана структурно-логическая схема процесса их составления.

Ключевые слова: учебные задания, структурно-логическая схема составление задач.

The author of the article has analysed the educational tasks as a component in the structure of cognitive activity. The basic steps for solving educational tasks (e.g., chemical tasks) have been generalized and structural–logical scheme of the process of their development has been provided.

Key words: educational tasks, structural–logic scheme of task putting.

УДК 378.147

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АРГУМЕНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Таможська І.,
м.Харків

Постановка проблеми. Сучасна освіта висуває високі вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, здібних оперативно змінювати напрямки та гнучко перебудовувати зміст своєї діяльності у залежності з вимогами ринку, які уміють будувати взаємовідносини з діловими партнерами, володіють високим рівнем культури ділового спілкування, що забезпечує успішне включення фахівця в діяльність. Пошук шляхів підвищення якості формування культури ділового спілкування майбутніх фахівців здійснюється за багатьма напрямками, серед яких важливе місце займає формування навичок аргументації студентів ВНЗ в процесі комунікації типу запитання-відповідь. Адже правильно поставлені запитання актуалізують знання співрозмовників щодо обговорюваної теми, сприяють їх усвідомленості, виявленню кола інтересів, забезпеченню стратегічного планування спільної діяльності з метою реалізації завдань аргументації та розуміння адресатом усіх етапів міркування та згода з ними.

Аналіз досліджень з проблеми. Велике значення розробці процедури постановки запитань, опису комунікації типу запитання-відповідь, розгляду різних видів запитань приділяли Н.Белнап, І.Герасимова, І.Дроздова, Р.Еванс, Д.Зайцев, О.Кузіна, Г.Павленко, В.Панкратов, Т.Стіл, М.Маркуард, І.Хоменко, Д.Шпицер та інші. Тому, щоб майбутні фахівці були обізнаними з особливостями та методологічними вимогами щодо комунікації типу запитання-відповідь, уміли застосовувати техніки постановки запитань, а також володіли навичками постановки запитань у залежності від того, які запитання ставляться, необхідна розробка відповідної технології.

Метою статті є розгляд особливостей застосування

технології формування навичок аргументації студентів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Технологія формування навичок аргументації в процесі комунікації типу запитання-відповідь передбачає цілеспрямовану організацію процедурних аспектів засвоєння систематизованих знань за допомогою використання методів, прийомів та технік аргументації з метою досягнення запланованих результатів навчання. Для ефективного застосування технік постановки запитань щодо формування навичок аргументації студентам необхідно знати теоретичні аспекти постановки запитань, а саме: логічні аспекти, загальні методологічні вимоги, класифікації та способи формулювання запитань. Отже, розглянемо теоретичні аспекти постановки запитань.

Запитання – це логічна форма, яка включає вихідну інформацію з одночасною вказівкою на її недостатність з метою отримання нової інформації, тобто це початок раціонального дослідження [5]. У логічному аспекті питання можна визначити як форму думки, в якій міститься спонукання (вимога, прохання) доповнити існуючу інформацію щодо скасування та зменшення пізнавальної невідомості [1]. Запитання є показником інтелектуального та культурного розвитку людини, рівня її освіти, кола інтересів, знань мови, особливостей когнітивного стилю. У комунікаційному аспекті функції запитань різноманітні, а саме: бажання висловитися та слухати; потреба вирішити конфлікти та гармонізувати психоемоційний стан; намір чинити вольовий вплив; вимога, пропозиція або прохання зробити дію.

Структурними частинами запитання є передумова та

оператор: передумова – це цілі, наміри, знання, цінності (вихідна інформація); оператор – друга частина запитання, що вказує вимогу доповнити або уточнити інформацію, яка міститься в передумові. Оператор може бути виражений, по-перше, запитальним займенником: «що», «як», «чому», «який» тощо, по-друге, може не виражатися ніякими словами, але передумова запитання є альтернатива, і за інтонацією дане речення становить запитання. Оператор запитання вказує на суб'єкт запитання, на те, про що запитується, що задає альтернативи, із яких той, хто відповідає, повинен здійснити вибір, тобто задає область пошуку відповіді [3].

Головні вимоги до запитань та відповідей: 1) ясність та чіткість висловлення; 2) довизначеність; 3) несуперечність; 4) нетавтологічність; 5) небеззмістовність. Особливі вимоги до запитання: підстава не повинна бути хибним судженням та запитання не повинно бути розширювальним, тобто виходити за рамки комунікативної ситуації або порушувати норми поведінки. Особливі вимоги до відповіді: релевантність (відповідь повинна бути відповіддю на передбачуваний запит у запитанні, тобто співпадання підстав запитання та відповіді), відповідь не повинна бути надмірною [1]. Крім зазначених вище, до запитань ми висуваємо ще й суто мовні вимоги, наприклад, формулювання зрозумілою для адресата мовою, недопущення ненормативної лексики, якість формулювання тощо.

У діловому спілкуванні ми використовуємо таку класифікацію запитань, а саме: 1) прості та складні; 2) відкриті та закриті; 3) узагальнюючі, конкретизуючі, нагадуючі, деталізуючі, контрольні, вузлові, основні, похідні тощо; 5) чіткі та нечіткі; 6) конкретні та неконкретні; 7) тривіальні та нетривіальні; 8) категоричні, модальні, екзистенційні, реляційні; 9) явні та неявні; 10) альтернативні; 11) риторичні тощо.

Перейдемо до детального опису цих видів запитань. З синтаксичної точки зору (за структурою) розрізняють прості та складні запитання залежно від того, якою буде підстава запитання – простим або складним пропозиційним ядром. Залежно від практичних завдань та кількості можливих відповідей запитання діляться на відкриті та закриті: відкрите – припускає можливість кількох цілком релевантних відповідей («Яким буде ваше рішення стосовно...?» «Які ваші пропозиції стосовно...?»), закрите – можливість тільки однієї відповіді у формі так чи ні, або максимально короткої та інформативної відповіді («Ви стверджуєте, що...?» «Не будете ви заперечувати, якщо...?»). З прагматичної сторони запитання поділяються на сильні та слабкі: сильні – вимагають тільки однієї істинної відповіді, а слабкі – передбачають можливість кількох істинних відповідей. З прагматичної точки зору запитання розрізняються за цільовим (функціональним призначенням): такі, що узагальнюють, конкретизують, нагадують, деталізують, наводять, викривають, а також запитання контрольні, вузлові, основні (головні) і похідні. За обсягом запитання бувають чіткими, тобто такими, що передбачають визначену передумову, і нечіткими, що мають розмиту передумову. За правильністю постановки запитання поділяються на коректні та некоректні: передумовою коректних запитань є істинне несуперечливе судження, некоректне запитання ґрунтується на хибному або суперечливому судженні, зміст якого не визначений. За-

лежно від практичної і теоретичної значущості розрізняють нетривіальні (дослідницькі) запитання, які мають ранг проблеми, і тривіальні запитання, які не потребують значних зусиль для відповіді.

З семантичного погляду запитання можна поділити на категоричні, модальні (про модальність), екзистенціальні (про існування) та реляційні (про відношення). Категоричні запитання формулюються за допомогою питальних операторів «хто?», «що?», «де?», «коли?», «яким чином?», що співвідносяться з класичними категоріями суб'єкта, об'єкта, часу, місця, обставин, способу здійснення тощо. Модальні запитання передбачають наявність у підставі запитання модальних операторів «необхідно», «дійсно», «обов'язково» тощо. Запитання про існування містять у собі логічний наголос на встановленні факту наявності або відсутності предмету запитання в реальній дійсності. Реляційні запитання стосуються визначення місця предмета запитання в ряду однопорядкових осіб, предметів та явищ.

За ступенем визначеності розрізняють явні і неявні запитання. Явне запитання визначається в мові повністю разом зі своїми передумовами та вимогами встановити невідоме, а неявне – лише своїми передумовами, а вимога встановити невідоме встановлюється після осмислення передумов запитання. За наявністю передбачуваних варіантів відповідей розрізняють альтернативні запитання, техніки їх формулювання передбачають варіанти відповідей, які можна вибрати із множини запропонованих. Запитання називається риторичним, якщо воно не запитує інформацію, тобто якщо на нього не вимагається відповідати; вони є запитаннями тільки за формою вираження, тобто запитальними реченнями, у яких міститься висловлення: судження, оцінка або імператив.

Під техніками постановки запитань ми розуміємо логіко-риторичні тактики та прийоми, які підвищують ефективність доказовості і переконаності в дискусіях, ділових бесідах, полеміка та виявляють смислове поле інформації, отриманої від співрозмовника, що включає в себе формулювання відкритих, закритих та альтернативних запитань. Техніки постановки запитань дозволяють будувати та контролювати смислове поле інформації співрозмовників з врахуванням їх індивідуальних та психологічних особливостей, формувати такі комунікативні стратегії по відношенню один до одного, застосування яких сприяє ефективному рішення конкретних ділових проблем.

Розглянемо техніки, які ми використовуємо для постановки запитань: передбачуваність (використання розмірковування-запиту, припущення, що власний варіант відповіді один із можливих), діалогічність (пояснення та докази відбуваються при орієнтації на розуміння співрозмовника, що сприяє прийняттю визначених висновків та рішень), управління бесідою, фігури переконання (риторичні запитання, промова заперечення та власна відповідь на нього), неповний перелік альтернатив (вплив на вибір рішень здійснюється за допомогою альтернативних запитань, у склад яких входять варіанти відповідей, серед яких бажаний виставляється в кращому вигляді), гра на інерції мислення (вплив на вибір рішення здійснюється за допомогою бінарної відповіді «так»), повторення (запитання повторюється декілька разів, а потім використовується як до-

ведення), контрзапитання (відповідь на власне запитання, задане першим, а потім відповідь на запитання опонента), вимагання (використання закритих запитань з метою досягнення згоди опонента).

Для покращення можливості продуктивного та конструктивного спілкування пропонуємо студентам оформляти запитання в позитивному напрямку, застосовуючи метод «благородне розпитування». Цей підхід до побудови особистої поведінки та зміни організаційної структури будується на передбаченні того, що запитання та обговорення, які торкаються позитивних моментів, успіху, цінностей, надій та прагнень, мають можливість змінювати існуючі положення (і для того, хто ставить запитання, і для того, хто відповідає на них). Такий запит інформації орієнтований на відношення і спирається на повагу до думок співрозмовників [4].

Підготовчі вправи для навчання інтегрувати, аналізувати та використовувати інформацію, чому сприяє застосування методу гірляндних запитань, який дозволяє сконцентруватися на проблемі встановлювати зв'язки в межах однієї теми, з'ясувати причини вивчення даного матеріалу та визначити для себе особистий зміст його вивчення [7]. Наприклад, Хто? Що? Чий? Чия? Кого? Коли? Як часто? Як довго? Де? Звідки? Куди? Чому? Який взаємозв'язок? Із чого? З яким результатом? Котрий? Що робити? Для чого? Яке призначення? Який? Скільки? Навіщо? З якою метою? Чим? За допомогою чого? Як? Яким чином?

Удосконалення процесу навчання на основі підвищення ефективності управління навчальною діяльністю щодо формування навичок аргументації студентів вимагає застосування сучасних засобів. Керуючись функціями спілкування [6] (інструментальна, інтегративна, експресивна, трансляційна, а також для формування соціального контролю, соціалізації та самовираження) та сутнісними параметрами суб'єктно-суб'єктних технологій [8] (особистопсихологічний, когнітивний, процедурно-комунікативний, предметно-змістовний, ціннісний та техніко-ресурсний), була розроблена система вправ для формування навичок аргументації студентів, яка представлена трьома групами вправ щодо (а) сприймання мови; (б) побудови аргументації, логічно правильного міркування та доводів; (в) вдосконалення вмінь аргументації.

У першій групі вправ основними видами рецептивної діяльності студентів є завдання на читання, виявлення та узагальнення лінгвістичних, змістовних особливостей та структурних компонентів аргументаційних висловлювань у готових текстах, які відіграють роль природних графічних опор. Наприклад, виокремлення та формулювання тези запропонованого тексту, знаходження сильних та слабких аргументів у тексті, визначення тези і аргументу на його підтримку, встановлення помилок у запропонованій аргументації тощо.

У другій групі вправ основними видами рецептивно-репродуктивної та рецептивно-продуктивної діяльності студентів є завдання, що спрямовані на побудову міркувань (по заданій схемі з наступним публічним висловленням) та трансформацію готового тексту, продукування на його основі власних висловлювань. Операції виконуються з опорою на інструкцію, підказку та без опори на зовнішню

підказку, з мінімальним керуванням, із змістовними, вербальними та невербальними опорами. Наприклад, підбір до поданих тез аргументів та побудова демонстрації з використанням будь-якої форми обґрунтування; підбір декількох текстів, побудованих як доведення, вказуючи тезу та аргумент; формулювання тези та її аргументація з використанням прямого і непрямого виду обґрунтування; перефразування висловлювань; підбір до поданих мовних кліше груп слів, які додадуть висловлюванню логічно завершеного змісту; інтегрування висловлювань у формі уточнюючої, умовної та пробної гіпотези тощо.

До третьої групи вправ належать вправи на продуктивну та рецептивно-продуктивну діяльність. При виконанні цих вправ студенти переносять набуті раніше навички у змінні умови (застосовуючи їх у нестандартних обставинах, в уявних, умовно-реальних і природних ситуаціях), що сприяє продукуванню висловлювання на рівні зв'язного тексту, імпровізації висловлювання та відповідності висловлювання ситуації спілкування. Наприклад, формулювання власної тези, планування висловлювань, добір аргументів і фактів на певну тему, складання різних видів есе двома способами: індуктивним та дедуктивним (роздум-твердження, роздум-спостереження, роздум з прямими доказами і роздум з доказами від протилежного). При індуктивному способі спочатку наводяться факти, а потім з них роблять висновки. При дедуктивному способі, навпаки, спочатку висловлюється головна думка, яка потім підтверджується необхідними аргументами і міркуваннями, і робляться висновки. Пропонуємо вправи для вдосконалення вмінь аргументації.

Вправа: написати роздуми на такі теми «Чи комунікабельна я людина?», «Від чого залежить успіх ділового спілкування?»

Вправа «Пояснення на картках», метою якої є відпрацювання навичок підбору аргументів. Інструкція. Для розв'язання суперечливої проблеми, сформульованої як бінарне питання (так /ні), одна частина учасників одстоює позицію «за», інша – «проти». Головна задача – підбір аргументів, які відповідають визначеній точці зору. Виписати три таких аргументи на картки, які представляють собою половинки аркушів паперу. На одній стороні записати пояснення (докази), запропоновані у тексті, а на другій – свої докази на підтримку кожного з цих аргументів.

Вправа «Структурування та оцінювання аргументів», метою якої є відпрацювання навичок структурування та оцінювання аргументів. Інструкція. Проаналізувати аргументи у тексті досліджуваної проблеми за такою послідовністю: 1) пронумерувати речення у тексті; 2) вибрати речення, яке представляє висновок міркувань автора щодо одного аргументу; 3) вибрати речення, які представляють причини або передумови аргументу; 4) скласти із номерів цих речень діаграму типу «дерево», яка представляла б структуру аргументування; 5) представити свою роботу.

Вправа «Аргумент, докази та пояснення», метою якої є ознайомлення з новими доказами. Інструкція. До поданих цитат додати аргумент у вигляді одного речення. Пояснити, чому цитата може бути використана як підтвердження до цього аргументу (враховуючи, що докази мають бути поєднані з метою).

Вправа «Хто ця людина?», метою якої є відпрацювання техніки формулювання відкритих запитань. Інструкція. Загадується ім'я людини, яке всім відоме (це може бути хтось з учасників групи, відома людина). Потрібно поставити відкриті запитання, щоб зрозуміти, хто ця людина, за основними напрямками: роки життя, стать, країна, область діяльності.

Вправа «Пум-пум-пум», метою якої є сформувати переконання в необхідності відкритих запитань для розуміння партнера. Інструкція. Пум-пум-пум – це деяка обов'язково об'єктивна характеристика, яка наявна в більшості учасників. Наприклад, загадується пум-пум-пум, який потрібно учасникам відгадати за допомогою відкритих запитань. Той, хто загадав пум-пум-пум, дає щирі відповіді, за якими потрібно здогадатися, що або хто це. Приклади запитань: «Чому ти загадав цей пум-пум-пум? Для чого він потрібний? Яким чином він з'являється у людини?» тощо. Не можна поставити таке інформативне запитання: «Що таке пум-пум-пум?». Кожен з учасників отримує можливість поставити запитання.

Висновки. Визначеними особливостями впровадження технології формування навичок аргументації студентів у процесі комунікації типу запитання-відповідь є знання теоретичних та практичних аспектів аргументації та по-

становки запитань; управління навчальною діяльністю за допомогою запропонованої системи вправ, що забезпечує формування таких навичок: формулювання тези, знаходження та добирання аргументів і фактів, структурування та оцінювання аргументів, співвіднесення висновку з тезою, розрізнення мовних засобів аргументації, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, формулювання аргументації до власного висловлювання, оцінювання переконливості аргументації тощо.

Отже, технологія формування навичок аргументації в процесі комунікації типу запитання-відповідь сприяє накопиченню своєрідних «технологічних ресурсів спілкування», які можуть бути використаними в наступній діловій практиці. Це обумовлює успіх діяльності майбутнього фахівця, що також залежить від умінь створювати середовище сприятливе для постановки запитань та від використання його можливостей, що сприяє досконалості процесу прийняття рішень та виходу із проблематичної ситуації, підвищенню ефективності колективної роботи, покращенню адаптації щодо змінних умов та надання впевненості у власних силах.

У подальшому передбачається підготовка посібника за технологією формування навичок аргументації студентів.

Література та джерела

1. Герасимова И.А. Введение в теорию и практику аргументации / Ирина Алексеевна Герасимова. – М.: Университетская книга, Логос, 2007. – 312 с.
2. Дроздова І.П. Формування навичок професійного діалогічного мовлення з елементами дискусії у процесі навчання української мови студентів ВТНЗ / Ірина Петрівна Дроздова // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. – 2009. – №4 (167). – С.102-109
3. Кузина Е.Б. Лекции по теории аргументации: Учебное пособие / Елена Борисовна Кузина. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 136 с.
4. Маркуард М. Правильные вопросы – эффективный метод управления: Как лидеры находят оптимальные решения, задавая вопросы / Майкл Маркуард. – М.: Издательство «Омега-Л»: Смартбук, 2009. – 240 с.
5. Панкратов В.Н. Эффективное общение: правила игры / Вячеслав Николаевич Панкратов. – М.: Психотерапия, 2007. – 256 с.
6. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / Альвина Павловна Панфилова. – Пб.: Знание, ИВЭСЭП, 2001. – 496 с.
7. Евдокимов В.И. Практикум по развитию критического мышления / В.И.Евдокимов, Т.А.Олейник, С.А.Горькова. – Х.: Торнадо, 2002. – 144 с.
8. Титова Л.Г. Технологии делового общения / Лариса Григорьевна Титова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 239 с.

У статті розглянуто особливості застосування технології формування навичок аргументації студентів у процесі комунікації типу запитання-відповідь. Запропонована система вправ для управління навчальною діяльністю студентів щодо формування навичок аргументації.

Ключові слова: навички аргументації, класифікація запитань, техніки постановки запитань.

В статье рассмотрены особенности применения технологии формирования навыков аргументации студентов в процессе коммуникации типа вопрос-ответ. Предложена система упражнений для управления учебной деятельностью студентов по формированию навыков аргументации.

Ключевые слова: навыки аргументации, классификация вопросов, техники постановки вопросов.

The author of the article has considered the features of using the technology of argumentation skills formation in students during the communication process of the type «question-answer». The system of exercises for controlling students' studying process in argumentation skills formation has been suggested.

Key words: argumentation skills, question classification, making question technique.

УДК 37:371:372:373

КОМПЛЕКСНІ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Філоненко М.,
м.Київ

Постановка проблеми. Професія ставить перед особистістю фахівця соціальні, моральні, професійно-ділові вимоги та високий рівень особистісного розвитку. Уявлення про фахівця буде не досить повним, якщо його оцінити з точки зору вузько професійної, тобто з позиції лише технологій професійної діяльності. Професія ставить багато вимог як у сфері спеціальній, так і в психологічному плані. В процесі професійного становлення надзвичайного значення набуває особистісна готовність для здійснення професійної діяльності. Проблема особистісного становлення багатогранна. Під час визначення особистісного становлення фахівців варто брати до уваги не лише індивідуально-психологічні та психофізіологічні відмінності особистості, а й ті, які входять до групи професійно-важливих, що впливають на успішність та ефективність професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ґрунтуючись на методологічному принципі єдності діяльності та особистості (Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодаєв, Б.Ф.Ломов) доцільно розглядати становлення професіонала в діяльнісному аспекті, в органічному зв'язку з особистісним розвитком. В процесі становлення професіонала особистість обов'язково розвивається щонайменше в чотирьох напрямках: особистісно-професійному, професійно-кваліфікаційному, професійно-посадовому і моральному (А.Реан, В.М.Шепель). В амеологічних дослідженнях йде мова про професіоналізм, який включає в себе професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності, це дозволяє розширити межі і підняти рівень особистісного в професіоналізмі.

В психолого-акмеологічних дослідженнях під особистісно-професійним розвитком розуміють процес формування особистості (в широкому сенсі) і її професіоналізму в саморозвитку, професійній діяльності і професійних взаємодіях (А.Деркач, В.Дьяков, Е.Климов., А.Реан та ін.).

Постановка завдання статті. Узагальнення проведених досліджень дозволяє стверджувати, що в процесі особистісно-професійного розвитку відбуваються наступні прогресивні структурні зміни особистості, які слід більш ретельно досліджувати:

1. Зміни спрямованості особистості:
 - розширення кола інтересів і зміна системи потреб;
 - актуалізація мотивів досягнення;
 - виникнення потреби в самореалізації та саморозвитку.
2. Збільшення досвіду та підвищення кваліфікації:
 - підвищення компетентності;
 - розвиток та розширення вмінь та навичок;
 - засвоєння нових алгоритмів вирішення професійних завдань;
 - підвищення креативності діяльності.

3. Розвиток складних професійних здібностей.
4. Розвиток професійно-важливих якостей, які визначаються специфікою діяльності.
5. Розвиток особистісних якостей.
6. Підвищення психологічної готовності.

Для теоретичного аналізу психологічних проблем особистісного становлення майбутнього фахівця значний інтерес мають праці зарубіжних вчених А.Маслоу, Дж.Сьюпера, Дж.Холланда. Виділимо основні концептуальні положення на яких ґрунтується вивчення даної проблеми:

- професійне становлення особистості має історичну та соціокультурну зумовленість;
- ядром професійного становлення особистості є розвиток особистості в процесі професійного навчання, оволодінні професією і виконанні професійної діяльності;
- процес професійного становлення особистості є індивідуально неповторним, але в ньому можна виділити якісні особливості і закономірності;
- професійне життя дає можливість людині реалізувати себе, дає особистості можливості до самоактуалізації;
- знання психологічних особливостей професійного розвитку дозволяє людині свідомо проектувати свою професійну біографію.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методологічною основою проектування концепції є принципи системного, особистісно-діяльнісного, динамічного підходу до професійного становлення, гуманістична теорія самоактуалізації і самореалізації особистості.

Одним із найбільших досягнень в психології становлення професіонала є концепція системного підходу, яку найбільш ґрунтовно представлено в працях Б.Ф.Ломова. Ця концепція визначає закони взаємозв'язку та взаємозумовленості відображу вальних, регулятивних, комунікативних функцій психіки, фізіологічних та інших функцій і структур організму, а також явищ, процесів і об'єктів зовнішнього світу. Вона відображає ієрархію взаємозв'язків цих функцій в процесі формування і розвитку суб'єкт - об'єктних стосунків, вияв системотворчих факторів професійної діяльності, зародження і вияв системних властивостей суб'єкта та об'єкта праці, роль структурно-функціональних особливостей в регуляції діяльності, в розвитку особистості.

Системний підхід заснований на розгляді, по-перше, конкретної діяльності як специфічної форми активності людини; по-друге, різних проявів психічного як цілого, яке притаманне суб'єкту; по-третє, психічних явищ як багаторівневої системи; по-четверте, психічних властивостей з позиції кількості. Але сам по собі системний підхід не забезпечує всіх необхідних умов для вивчення як самої професійної діяльності, так і спроможності її виконувати.

Системний підхід реалізується в сукупності інших, більш конкретних наукових підходів, теорій та методів.

Серед таких методологічних концепцій можна виділити діяльнісний підхід у вивченні становлення особистості в професії, який базується на положеннях теорії діяльності, який запропонований О.М.Леонтьєвим і концепції регулюючої ролі психічного відображення Б.Ф.Ломова. За цим підходом необхідно встановити причинно-наслідкові зв'язки на різних рівнях макроструктури трудового процесу і цим самим проникнути в суть явищ, які визначають особливості формування і прояву професійної готовності людини. Закономірності психічного відображення світу, співвідношення образних конструктів в процесі діяльності, адекватність психічних і фізіологічних ресурсів вимогам діяльності, зміна змісту, засобів і умов трудового процесу і відповідно, вимог до людини, можливість мобілізації функціональних ресурсів в екстремальних умовах визначають особливості особистісного становлення майбутнього фахівця.

О.М.Леонтьєв розглядав особистість як момент діяльності і як її продукт. На його думку, особистість людини також «вироблюється», створюється суспільними відносинами, в які індивід вступає в процесі реалізації будь-якої діяльності. А те, що в діяльності відбувається зміна особливостей індивіда «складає не причину, а наслідок формування його як особистості» [5, с.25].

«Особистість є тією основою на якій, і в системі якої здійснюється функціонування і розвиток всіх психічних процесів» [5, с.45]. Згідно запропонованої концепції О.М.Леонтьєва процес розвитку особистості виглядає наступним чином: «Формування особистості передбачає розвиток процесу цілепокладання і відповідно розвитку дій суб'єкта. Дії все більше збагачуються, ніби перетворюються в те поле діяльності, які вони реалізують і вступають в протиріччя з мотивами, які виникли в зв'язку з цим» [5, с.56]. В результаті цього відбувається зсув мотиву на ціль, зміна їх ієрархії і народження нових мотивів – нових видів діяльності.

Проте не дивлячись на домінуюче положення діяльнісного підходу серед інших концепцій особистості і її практичне застосування має деякі обмеження, а саме аспект, який запропонувала Л.І.Анциферова: «Положення про те, що особистість розвивається в діяльності не може бути про трактована в тому сенсі, що будь-яка діяльність є умовою розвитку особистості» [3, с.132].

Відповідно існує положення про особистісний підхід у вивченні особистісного становлення фахівця реалізує уявлення про особливості прояву внутрішніх факторів діяльності і їх ролі в регуляції процесів формування і реалізації цієї системної властивості суб'єкта праці. Експериментально підтвердженими є ті факти, що готовність до виконання людиною певної професійної діяльності зумовлена не лише її професійними характеристиками, але й також особливостями мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової, темпераментної і характерологічними сферами особистості (Альбуханова-Славська, Анциферова, Платонов).

Та ж Л.І.Анциферова, яка розвинула концепцію динамічного підходу, який орієнтований на дослідження

закономірностей постійного «руху» самої особистості в просторі своїх якостей, соціальних норм, які змінюються та ін. має велике значення у припущенні і науковому обґрунтуванні умов та факторів особистісного становлення фахівця. Даний підхід має на меті вивчення кількісних змін в особистості, прогресивних чи регресивних форм і тенденцій розвитку, причин трансформації особистості і в цьому ця концепція відрізняється від динамічних концепцій особистості, які відображають в основному функціонально-енергетичні характеристики людини. За даного підходу особистість є активною в процесі свого розвитку.

Суттєве значення для дослідження в напрямі особистісного становлення професіонала окрім вищезазначених методологічних підходів і концепцій має положення суб'єктно-діяльнісного підходу, який заснований на наукових ідеях Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Б.Г.Ананьєва, Б.Ф.Ломова, К.А.Альбуханової-Славської, А.В.Брушлінського, Є.О.Клімова та інших дослідників. Згідно цього підходу людина в результаті включення в процес трудової діяльності і інших видів цілеспрямованої та усвідомленої активності (гра, навчання, спілкування) набуває специфічних властивостей і якостей самоорганізації, саморегуляції і самоконтролю, узгодження зовнішніх і внутрішніх умов і засобів активності, координації всіх психічних процесів, станів і властивостей з об'єктивними та суб'єктивними умовами своєї активності і, зокрема, професійної діяльності.

С.Л.Рубінштейн запропонував застосування підходу за якого розкрив діяльність не як абстрактну структуру, а як конкретну діяльність індивіда в відповідних історичних умовах. Він вважав, що «суб'єкт як суб'єкт діяльності ніколи не зводиться до неї, він завжди багатший, ніж конкретні форми, в яких він об'єктивується» [7, с.89], що особистість не є ієрархією діяльності, а є ієрархією різних рівнів її організації. Вищі рівні особистісної організації виступають як ведучі по відношенню до системи психічних процесів, станів, властивостей та ін.

Важливими положеннями суб'єктно-діяльнісного підходу є: 1)нерозривний зв'язок і взаємовплив людини і діяльності, в яку вона включена; 2)творчий та самостійний характер діяльності, яку вона виконує; 3)розуміння діяльності як цілеспрямованої, свідомої, практично перетворюючої людину по відношенню до зовнішнього світу і до самої себе; 4)розвиток суб'єкта в діяльності і зміна самої діяльності. Таким чином, згідно суб'єктно-діяльнісного підходу людина, її психіка формуються і проявляються в ході діяльності, завжди соціальній, творчій, самостійній, перетворюючій.

Використання положень суб'єктно-діяльнісного підходу при вивченні особистісного становлення майбутнього фахівця має реалізовуватися через структурно-динамічну концепцію, суть якої полягає в вивченні професійно-особистісного становлення фахівця на різних етапах його підготовки.

К.К.Платонов сформулював концепцію динамічно функціональної структури особистості, в якій він виділив чотири підструктури: 1) соціально-детерміновану підструктуру (направленість, морально-етичні якості); 2) досвід (знання, уміння, навички, звички); 3) індивідуальні

особливості психічних процесів; 4) біологічно детерміновану підструктуру (конституційні особливості та темперамент). Він розглядає здібності та характер не як структурні утворення, а як загальні якості особистості.

Особистісне становлення фахівця нерозривно пов'язане з професійним самовизначенням особистості, тобто її самореалізації, самоствердженням, самоздійсненням. Це свідомий акт вияву та утвердження власної професійної позиції, особливо в проблемних ситуаціях, зумовлених проявом внутрішніх ресурсів, сил, установок на шляху професійного становлення особистості.

Е.Ф.Зеер так дає поняття професійного самовизначення - «професійне самовизначення – це складний та тривалий процес пошуку особистістю свого місця в світі професій, ставлення до себе як до суб'єкта відповідної діяльності, співставлення своїх фізичних і інтелектуальних сил і здібностей, інтересів та схильностей, цілісних орієнтацій і установок до вимог професійної діяльності» [4, с.79].

Професійне самовизначення входить в структуру професійного спрямування особистості і є суттєвим компонентом професійного становлення особистості. Як тривалий та динамічний процес професійне самовизначення характеризується діалектичним протиріччям між потребами особистості в набутті відповідного соціального статусу, в самореалізації, самоствердженні і недостатньому уявленні про професію, відсутності необхідних знань, умінь і навичок, несформовані професійно важливих якостей. Однією з форм прояву цього протиріччя є недостатнє уявлення особистості про себе як професіонального ідеалу. Таким чином, професійне самовизначення призводить до формування образу «я» професіонала в загальній концепції життєдіяльності особистості.

Професійне самовизначення варто розглядати і в контексті самосвідомості, самопізнання і «Я-концепції», тобто усвідомлення і розуміння своїх властивостей, свого ставлення до оточуючого середовища, зокрема, у сенсі ставлення до своєї професії, конкретної діяльності, яка визначає можливості особистісного і професійного розвитку, становлення особистості професіонала.

Рівень самосвідомості достатньо повно реалізується в «Я-концепції», яка включає в себе три компоненти: когнітивний (чи «Я»-образ), емоційний (чи самооцінка) і поведінковий. Зміст і співставлення образу «Я в професії»

і образу професіонала (його еталонній моделі) можна розглядати не тільки і не стільки як фактор (індикатор) регуляції розвитку суб'єкта праці, але й як критерій зорієнтованості особистості, її проникнення в світ вибраної професії.

Не менш важливим при дослідженні особистісного становлення фахівця є акмеологічний напрям. Ще Б.Г.Ананьєв вказував на необхідність проведення фундаментальних досліджень зрілості чи дорослості, зазначаючи, що це найбільш важливі періоди розвитку особистості, для яких характерна висока творча і соціальна активність. Ступінь зрілості, вершина зрілості – акме, це багатовимірний стан людини, який охоплює визначений період її розвитку і характеризує наскільки вона (людина) відбулася, спеціаліст своєї справи як особистість. В контексті професійних досягнень мається на увазі особистісно-професійний розвиток. В акмеологічних дослідженнях щодо професіоналізму йде мова про професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності. Це суттєво розширює можливості акмеологічних досліджень і виводить їх на рівень особистісного в професіоналізмі [2, с.187].

А.Реан дає таке визначення професіоналізму діяльності – «це якісна характеристика суб'єкта діяльності, яка відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і умінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дозволяє здійснити діяльність з високою продуктивністю». Професіоналізм особистості – «якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень професійно важливих ділових якостей, акмеологічних складників професіоналізму, адекватний рівень досягнень, мотиваційна сфера і ціннісні орієнтації» [6, с.130].

Висновки. Результати теоретико-експериментальних досліджень на основі вищевикладених принципів і положень свідчать про те, що проблема визначення і формування професіоналізму фахівця пов'язана з закономірностями професіоналізації суб'єкта праці і його особистісного розвитку, яка в свою чергу є процедурою динамічною, реалізується на різних етапах професійного становлення, зокрема навчання у вузі, є соціально і економічно значущою в сучасному суспільстві.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням критеріїв визначення показників професіоналізму.

Література та джерела

1. Альбуханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / Ксения Александровна Альбуханова-Славская // Психология формирования и развития личности / Отв.ред. Л.И.Анцыферова. – М.: Наука, 1981. – 299 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – М.: Наука, 1997. – 380 с.
3. Анцыферова Л.И. Личность и деятельность / Людмила Ивановна Анцыферова // Проблемы личности: Материалы симпозиума. – М.: Изд-во Ин-та философии АН СССР, 1969. – 442 с.
4. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Эвальд Фридрихович Зеер // Психол.журнал. – 1997. – Т.18. – №6. – С.35-44
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Реан А.А. Методологическое руководство по исследованию типов акцентуаций / Артур Александрович Реан. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1993. – 52 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 488с

В статті здійснений аналіз комплексних концепцій особистісного становлення фахівця у вітчизняній та зарубіжній психології. Здійснюється узагальнення наукових досліджень з питань особистості та діяльності.

Ключові слова: особистість, професійне становлення, особистісне становлення, діяльність, принцип єдності діяльності

та особистості.

В статье осуществлен анализ комплексных концепций личностного становления специалиста в отечественной и зарубежной психологии. Осуществлено обобщение научных исследований по вопросам личности и деятельности.

Ключевые слова: личность, профессиональное становление, личностное становление, деятельность, принцип единства деятельности и личности.

The author of the article has provided the analysis of complex conceptions of the personality becoming of a specialist in home and foreign psychology. Generalization of scientific researches has been carried out on issues of personality and activity.

Key words: personality, professional becoming, personality becoming, activity, principle of unity of activity and personality.

УДК 378.016

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Химинець В.,
м.Ужгород

Сучасна людина, наділена можливістю мислити, аналізувати, прогнозувати, підпорядкувала і, в значній мірі, змусила всі природні екосистеми працювати на свої споживацькі потреби, нещадно вичерпуючи їх ресурси та можливості. Розширення еколого-економічної сфери впливу людини до всепланетарних масштабів стало основною причиною втрати рівноваги між природними системами підтримки життя та індустріальними, технологічними і демографічними потребами урбанізованого суспільства. Науковці і спеціалісти, що працюють у галузі вивчення та прогнозування наслідків незворотних, експоненційно наростаючих процесів руйнування «сфери життя», стверджують, що розв'язати створені людством упродовж тисячоліть проблеми через розроблення та впровадження екологічно чистих і ресурсозберігаючих технологій вже неможливо. Зумовлено це тим, що за останні десятиліття внаслідок демографічного вибуху і росту урбанізованих потреб кожної людини, загальна величина природної продукції, яку споживає людство, зросла в десятки, а в окремих випадках у сотні, разів. У той же час можливості природи вичерпні і саме тому в розділеному на багатих і бідних світі точиться неперервна боротьба за розподіл та використання природних ресурсів, яка чимдалі набуває все більших масштабів і в недалекому майбутньому може набути навіть характеру внутрішньовидової боротьби за існування.

Мета дослідження: Вказані тенденції розвитку і можливі наслідки еколого-економічної катастрофи, що насувається, змушують світове товариство на зламі століть задуматися над пошуками радикальних змін пріоритетів свого розвитку. Сьогодні вже зрозуміло, що будь-яке техніко-технологічне нововведення вимагає додаткових витрат енергії, сировини, воно зумовлює появу додаткової кількості відходів і шкідливих речовин, тобто приводить до ще більшого навантаження на природу. Урбанізований шлях розвитку науки і техніки зумовлений споживацькими інтересами суспільства, а тому зорієнтований лише на ріст потужностей виробничої сфери та економічне зростання, є безперспективним, таким, що веде до всебічного

поглиблення еколого-економічної кризи. Тому в основу природоспоживацької діяльності людства потрібно поступово закладати новий світогляд – еколого-економічну парадигму – ідею сталого розвитку. Така природоцентристська ідеологія висуває новий погляд на взаємовідносини людства і довкілля. Головним тут є визнання залежності кожної людини і людства в цілому від біосфери та її можливостей. У таких підходах акценти в розвитку науково-технічного прогресу потрібно змістити з техногенно-економічного на гуманістично-екологічне спрямування, а природні ресурси слід розглядати не тільки як засіб розвитку продуктивних сил, але й як фактор середовища, в якому живе людство.

Розглянемо суть еколого-економічних компетентностей. Значна частина проблем у взаємовідносинах сучасного суспільства з природою обумовлена відсутністю еколого-економічної культури та еколого-економічної свідомості як на суспільному, так і на особистісному рівнях. Компетентнісний підхід націлює освіту на формування та розвиток базових і предметних компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо) якими мають володіти учні після закінчення школи. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини в тих, чи інших питаннях.

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід скеровує освіту на формування цілого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими мають оволодіти учні під час навчання в школі. Традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набуті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і формувало знаннявий підхід до навчання. Основна увага при цьому фокусується на самих знаннях, а те для чого вони потрібні, залишається поза увагою. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в учнів здатності прак-

тично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. При цьому школа формує у випускника високу готовність до успішної діяльності в реальному житті. В такій концептуальній схемі вчителі і учні апіорі орієнтуються на особистісно орієнтовані і діяльнісні моделі навчання. Це вимагає від учителя змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку учитель відіграв роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки учня – від пасивного засвоєння знань, до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Прийнято вважати, що свідоме і бережливе ставлення до природи, її багатств повинно формуватися з дитинства, у сім'ї, школі і можливе воно лише за умови активного формування екологічної свідомості та культури, накопичення систематичних знань у цій галузі. Зумовлено це тим, що всі проблеми у взаємовідносинах суспільства й природи починаються з втрати еколого-економічної культури на рівні особистісних цінностей [1; 2; 3]. У наш час загальна культура вважається основою формування вищих духовних запитів людини, її життєво ціннісних пріоритетів. Еколого-економічна культура виступає мірилом моральної зрілості людини, її здорового глузду в багатьох вчинках та діях, і, будучи глибоко закоріненою в підсвідомості, зовні проявляється як наявність, або відсутність здорового глузду в певних діях окремого індивіда чи то й всього суспільства. Це такий напрям людської діяльності та мислення, від якого істотним чином залежать нормальне існування сучасної цивілізації та її сталий розвиток у майбутньому.

В основу концепції сталого розвитку, згідно з прийнятою «Програмою дій» (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.), мають бути закладені наступні обов'язкові правила [3]:

- забезпечення психічного розвитку та здоров'я людини є основним завданням життєдіяльності кожного суспільства;
- визначення розумної й достатньої межі задоволення власних матеріальних потреб людини;
- прагнення охороняти основні екосистеми Землі та опановувати знання про управління природними ресурсами;
- узгодження національних екологічних політик та створення міжнародних проєкологічних структур;
- розвиток прав, свобод й активності громадян.

Стратегія сталого розвитку передбачає, що продуктивні сили, структура економіки, спеціалізація та розміщення виробничих галузей у сучасних умовах мають якнайтісніше узгоджуватися з наявними природними ресурсами, продуктивним, відтворювальним і асиміляційним потенціалом навколишнього середовища. Більше того, рівень та характер використання природних ресурсів, насамперед земельних, водних і мінерально-сировинних, масштаби і напрямки вкладання фінансових ресурсів, організація

техніко-технологічного та організаційного прогресу мають бути узгоджені не лише з поточними, а й з перспективними потребами соціуму.

Науковці і спеціалісти, які працюють у цій сфері, стверджують, що без формування нової еколого-економічної освітньої моделі стати на шлях сталого розвитку і змінити ситуацію на краще неможливо. Під еколого-економічною освітою розуміють безперервний процес навчання, виховання і розвитку, спрямований на формування еколого-економічної культури та відповідальності кожної особистості за охорону і поліпшення стану навколишнього середовища. Еколого-економічну культуру в таких підходах слід розглядати як напрям людської діяльності та мислення, від якого залежать сучасні умови існування та найближче майбутнє людства. З одного боку, вона виступає в ролі теоретичної галузі знань про місце людини в біосфері, а з іншого, це – сукупність певних дій, технологій та наслідків взаємодії людини з природою. В цьому контексті саме рівень еколого-економічної культури особистості та спільноти в цілому визначає стан природного довкілля і внутрішній світ кожної людини. При цьому особливого значення набуває процес виховання в кожній людині сучасного еколого-економічного світогляду, бережливого ставлення до природи, розуміння домінант природних благ над штучно створеними матеріальними цінностями, усвідомлення розумної необхідності власних потреб, відсутності споживацької психології, готовності добровільно підпорядкувати свої інтереси законам природи, інтересам розвитку суспільства. Тільки через процес навчання і виховання людство у змозі виробляти необхідну інформацію, яка реально створить умови для сталого еколого-економічного розвитку цивілізації. Еколого-економічне навчання і виховання – це неперервний психолого-педагогічний процес, спрямований на цілеспрямоване формування у людини:

- знань наукових основ природокористування;
- необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації й активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних відновлювальних і невідновлювальних ресурсів;
- переконаного бажання перестати змінювати навколишнє середовище необдумано й безвідповідально;
- потреби естетичного сприймання природи і світогляду, заснованого на гуманістичних ідеалах.

Головним завданням еколого-економічного виховання має стати формування нового типу свідомості, на основі якої відбудеться «...олюднення природи й оприроднення людини» [4]. Нова екологічна свідомість має носити синкретний характер, тобто логічно включати в себе всі попередні типи свідомості (магічну, релігійну, наукову), а не відмежовуватися від них. Тобто освітянські заклади покликані виховувати молодь у душі любові до рідного краю, глибоких знань його історичної спадщини, охорони навколишнього середовища, науково обґрунтованого використання природних багатств (землі, лісу, води, корисних копалин тощо) [5].

Природоохоронна освіта не під силу вчителю одного предмета, це робота багатопланова, безперервна і розвиваюча, її доцільно реалізувати комплексно з уча-

стю вчителів початкових класів, учителів-предметників і працівників позашкільних установ. Особливу увагу при цьому слід приділяти питанням економічного розвитку регіонів, розробці їх сировинних ресурсів, особливостям формування виробничих галузей та екологічній ситуації в регіонах. Особливою ланкою системи еколого-економічної освіти є сімейне виховання, яке закладає основи світогляду та ціннісних пріоритетів і орієнтацій людини. Система дошкільного навчання і виховання покликана формувати мотиваційну основу майбутньої еколого-економічної свідомості. Еколого-економічне виховання дошкільників передбачає відповідний рівень знань та певних норм і правил поведінки в цій сфері.

Головним завданням еколого-економічної освіти сучасної освітньої системи можна вважати:

- засвоєння наукових знань про взаємозв'язок та взаємовплив природи, суспільства і людської діяльності;
- розуміння багатогранної цінності природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема;
- формування в учнів знань про цілісну наукову картину світу, взаємозв'язок і протиріччя між природою і суспільством;
- оволодіння нормами правильної поведінки в навколишньому середовищі і серед людей;
- розвиток потреби спілкування з природою;
- активізація науково обґрунтованої діяльності з охорони природи й поліпшення навколишнього середовища.

Стратегія еколого-економічної освіти має базуватися на сучасному принципі випереджальності науки над природоперетворювальною діяльністю людей. Природоохоронна робота в школі повинна відповідати завданням гуманістичного виховання, сприяти виробленню у школярів екологічних правил і норм поведінки у природному середовищі і серед людей. Еколого-економічна освіта має бути безперервною і здійснюватися в дошкільний, шкільний, студентський і післядипломний періоди. Сучасний вчитель поряд із загальними еколого-економічними знаннями має володіти світоглядно-ціннісними та морально-етичними засадами еколого-економічної культури. Вимоги та засади еколого-економічної культури необхідно закладати в основу світогляду молодшої людини, вони мають стати мірилом її майбутніх дій у сфері природокористування. Загальноосвітня школа покликана виховувати учнів у дусі любові до рідної природи, охорони навколишнього середовища, науково-обґрунтованого використання її багатств і потенціалу. Щоб досягти найбільшого освітньо-виховного ефекту у формуванні еколого-економічних компетенцій, науково-методичні засади еколого-економічної освіти мають розроблятися у тісній співпраці педагогів, психологів, соціологів, ґрунтуватися на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки і практики.

Еколого-економічна модель освіти може ефективно розвиватися лише спираючись на гуманістичну спрямованість та інноваційний потенціал освітнього закладу. Гуманізація

навчально-виховного процесу на всіх рівнях освіти є виявом нового мислення світового співтовариства стосовно глобальних проблем розвитку людства, в тім числі і еколого-економічних. Гуманізація передбачає посилену увагу до особистості загалом, створення найбільшого сприяння розвитку її здібностей, фізичних і моральних якостей. Пріоритетна роль у гуманізації освітньої діяльності належить людинознавчим курсам, завдяки яким молодь краще пізнає навколишній світ, себе в ньому, набуває знань і умінь самоорганізації, саморегуляції своєї поведінки у суспільних та природничих вимірах. Сучасна освіта покликана формувати еколого-економічну відповідальну особистість, яка готова до свідомої діяльності на основі набутих знань та сформованих норм і правил поведінки щодо навколишнього середовища.

В цьому контексті особливої ваги набувають питання координації еколого-економічного навчання і виховання між всіма структурами, які здійснюють освітню діяльність її наступності та оцінці рівнів сформованих знань і культури. Важливими є і питання узгодження навчально-виховної діяльності освітніх закладів, державних установ і громадських організацій, які ведуть роботу в цій сфері. З метою еколого-економічного всеобучу та постійного інформування населення з цих проблем, освіті, державним структурам і громадським організаціям доречно вести активну просвітницьку еколого-економічну роботу через засоби масової організації [9; 10].

Такі підходи до організації навчально-виховного процесу, його еколого-економізації потребують і реалізації нового типу управління освітнім закладом. Насамперед, сучасні підходи потребують створення інноваційного середовища в освітньому закладі, організаційних і фінансово-економічних умов для неперервного підвищення професійної майстерності вчителів, запровадженні партнерських стосунків між учасниками педагогічного процесу. Управління освіти має бути фаховим, прогнозованим і спрямованим на задоволення та розвиток індивідуальних якостей кожної особистості, тобто забезпечувати гуманізацію навчально-виховного процесу. Основним критерієм оцінки роботи освітнього закладу, з боку еколого-економічної свідомості, мають стати результати формування зрілої і всебічно підготовленої особистості, адаптованої до самостійного життя і усвідомленої діяльності в сучасному надзвичайно урбанізованому суспільстві [6; 7; 8; 9].

Висновки. Людство має можливість обрати або шлях еколого-економічної освіти, або шлях до всесвітньої катастрофи і самознищення. Цивілізовані, культурні народи покликані захищати і множити добро, законами і владою утверджувати в суспільстві і суспільній свідомості вищі духовні цінності людського життя. Тільки інтелект і еколого-економічна культура, тобто безперервна освітянська навчально-виховна робота [9-10], можуть впливати на мораль суспільства і перевести його взаємовідносини з біосферою на шлях розумно обґрунтованого існування.

Література та джерела

1. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика / Валентин Семенович Крисаченко. – К., 1996. – 352 с.
2. Дробноход М.І. Пріоритети стійкого екологічно безпечного розвитку / Микола Іванович Дробноход // Освіта і управління. – 1997. – № 3. – С.5-18

3. Стійкий екологічно безпечний розвиток і Україна / За ред. М.І.Дробнохода. – 2002. – 104 с.
4. Шепя В.В. Екоонтологічний тип свідомості / Василь Васильович Шепя // Ідея. – 1993. – №3. – С. 239-245.
5. Химинець В.В. Особливості еколого-економічного виховання в процесі становлення молоді особистості / В.В.Химинець, В.В.Химинець // Науковий вісник УжНУ. «Економіка». – 2001. – Випуск 7. – С.139-145
6. Химинець В.В. Психолого-педагогічні основи еколого-економічного виховання в сучасній школі В.В.Химинець, В.В.Химинець // Науковий вісник УжНУ. «Економіка». – 2001. – Випуск 9. – С. 359-364
7. Химинець В.В. Освітнянські аспекти сталого еколого-економічного розвитку / Василь Васильович Химинець // Директор школи. – 2001. – № 46-47. – С.10-11
8. Химинець В.В. Еколого-економічні засади сталого розвитку Закарпаття / Василь Васильович Химинець. – Ужгород, 2004. – 212с
9. Химинець В.В. Еколого-економічні підходи до управління освітнього закладу / Василь Васильович Химинець // Освіта Закарпаття. – 2005. – №2. – С.22-24
10. Химинець В.В. Еколого-економічні основи навчально-виховного процесу в сучасному освітньому закладі / Василь Васильович Химинець // Освіта Закарпаття. – 2007. – №5. – С.39-42

В роботі розглянуто особливості формування еколого-економічних компетенцій у сучасній школі. Показано, що еколого-економічне навчання і виховання – це неперервний психолого-педагогічний процес, спрямований на формування у людини відповідних знань, культури та свідомості.

Ключові слова: навчання.

В работе рассмотрены особенности формирования эколого-экономических компетенций в современной школе. Показано, что эколого-экономическое обучение и воспитание – это непрерывный психолого-педагогический процесс, направленный на формирование у человека соответствующих знаний, культуры и сознания.

Ключевые слова: обучение.

The author of the article has considered the peculiarities of ecological and economic competencies formation in the current school. It has been stated, that ecological and economic education is a continuous and uninterrupted psychological process which is directed towards the formation of knowledge, culture and consciousness of a person.

Key words: education, upbringing, ecology, economic, competencies.

УДК 371.134:52

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКЛАДАННЯ АСТРОНОМІЇ В ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Чатарійова М.,

м.Прешов, Словацька Республіка

Постановка проблеми. Науковці та методисти - практики відмічають, що у порівнянні з минулими роками (особливо, з періодом панування технократизму в освіті), значно зменшився інтерес у молоді до предметів природничо-наукового циклу, зокрема, і до фізики. Констатація цього явища має місце і сьогодні. Переважна більшість студентів при вступі до вищих навчальних закладів віддає перевагу гуманітарним напрямкам, що не відповідає сучасним суспільним потребам. Розвиток науки і техніки сьогодні сягають високого рівня, науково-технічний прогрес потребує великої кількості кваліфікованих працівників. Тому уже сьогодні перед вищою школою ставиться завдання підготовки високоякісних фахівців, здатних до самоосвіти, самопошуку і саморозвитку в умовах постійного оновлення виробничої сфери.

Одним із шляхів активізації інтересу до природознавчих дисциплін є впровадження інноваційних методів навчання, що передбачає оволодіння новими технологіями як учителями, так і учнями. В доступній методичній літературі можемо зустрітись з презентацією різних інноваційних едукативних методів, трансформованих і пристосованих до умов нашого шкільництва.

В цій статті (мета) спрямовуємо увагу на розкриття сутності інноваційних методів навчання, які використовуються у процесі вивчення сучасного курсу астрономії та астрофізики в контексті підготовки майбутніх вчителів фізики..

Підготовка фахівців, що професійно займатимуться науковою працею в області астрономії та астрофізики, здійснюється на спеціалізованих кафедрах університету ім. Я.А.Коменського в Братиславі та університету ім.П.Й.Шафарика у Кошицях. Поки абсолювенти такого вивчення отримують порівняно глибокі знання з даної проблематики в рамках п'ятирічного навчання, майбутні вчителі фізики мають можливість познайомитись з відомостями з області астрофізики тільки в обмеженому розмірі в рамках переважно одного семестру студії предмету «Астрономія та астрофізика». З наведеної причини обсяг та глибина інформації, яку отримує студент – майбутній учитель фізики та астрономії, значно обмежені.

З іншого боку, характерною ознакою організації навчально-виховного процесу у сучасному вищому навчальному закладі є введення кредитної системи студій, що веде до подальшого обмеження годин, присвячених вивченню даного предмету.

Тому надзвичайно важливим є пошук шляхів удосконалення та модернізації вивчення предмету астрономія та астрофізика. Необхідно домагатись того, щоб викладач, разом із своїми студентами, зміг оптимізувати процес навчання, а значить прагнути до максимального досягнення поставлених цілей [3].

У наступній частині статті розкриємо сутність тих методів навчання, які регулярно використовуємо у своїй педагогічній практиці у процесі викладання предмету «Астрономія та астрофізика», і, впровадження яких (безпосередньо за нашої участі) забезпечує найоптимальніший результат.

До методів стимулювання мотивації навчання в різних навчальних формах на заняттях, присвячених ознайомленню студентів із основними поняттями астрономії, належить спостереження неба, астрономічних об'єктів та явищ [2]. Для ознайомлення з нічним небом є доречним закреслення поодиноких сузір'їв. Таким чином студенти запам'ятовують не тільки форму сузір'я, її розміщення, але і приблизну відстань до зірок. Через те, що спостереження зірок вночі залежить від погоди, потрібно, щоб студент спостерігав нічне небо і самостійно, тобто не лише в рамках годин, відведених навчальною програмою [5].

Первинну орієнтацію на небі можна значно полегшити, коли традиційно рухливі карти замінимо малими «планетаріями» (наприклад, Стелларіум – Зоряний). Йдеться про комп'ютерну програму, яка дає можливість простої орієнтації на небосхилі. Зображає реальне 3D небо, як його можемо бачити вільним оком або біноклем. Наведена програма є вільно доступна на Інтернеті за адресою: <http://www.stellarium.org/cs/>. Вміщує каталог 600 тисяч зірок, сузір'їв з ілюстраціями, фотографіями туманностей – Каталог Месієра, планети та їх сателіти. Рубіж вживачів дає можливість багатьох апіляцій, наприклад наставити імаінарне нічне небо згідно потреб спостерігача: час, місцезнаходження, видимість, означення сузір'я і самітніх зірок. Програма дозволяє виготовлення пристосування для спостерігачів.

Спостерігаючи зоряне небо за допомогою комп'ютерних програм, студенти спочатку ознайомлюються з об'єктом спостереження на реальному небі. Після відшукування на реальному небі приступають до його замальовки. Основні принципи зарисовок сузір'їв конкретно описано в практичній астрономії [1]. Закреслення сузір'їв доречно потім порівняти з картою нічного неба.

Крім сузір'їв можна робити зарисовки інших об'єктів та планет. Наступним практичним завданням є робота із вивчення Місяця. При цьому студенти намагаються щонайточніше зарисувати, а потім порівняти замальовку за допомогою атласу Місяця, встановити різні об'єкти, знайдені на Місяці. У процесі зарисовки Місяця у різних фазах, студенти ознайомлюються з іншими образами поодиноких об'єктів. Місячна країна під впливом іншого освітлення відображає нібито зміни [3].

З денних спостережень зосередимось на замальовках сонячної фотосфери. Після їх виготовлення студенти кваліфіковано та якісно аналізують малюнок. Зразки замальовок об'єктів зоряного неба презентовані на кількох, виготовлених нами рисунках. До них належать: рисунок 1 – зображення сузір'я; рисунок 2 – зображення Місяця, рисунок 3 – зображення сузір'я за допомогою Stellaria, рису-

нок 4 – зображення Місяця за допомоги Stellaria, рисунок 5 – Stellarium (зображення сузір'я), рисунок 6 – зображення каталогу Месієра. 1-му та 3-му рисунку (на рисунках 2 та 4 наводимо для порівняння зображення даних об'єктів, отриманих за допомогою комп'ютерної програми Stellaria; можливості апіляції Stellaria зображені на рисунках 5 та 6).

Навчання астрономії за допомогою комп'ютера є однією з новіших та модерніших форм навчання. Посередництвом демонстрації та моделювання в астрономії можемо представити за допомогою апілетів поодинокі астрономічні явища. На моделювання фізичних явищ можемо використати апілети, що доступні на фізичних веб-сайтах (сторінках), або апілети скопійовані з CD-ROOM. Інтерактивність цих апіляцій дозволяє втручатись до модельованої комп'ютерної симуляції і спостерігати зміни без того, щоб була потреба аналізувати математичні відносини фізичних явищ, які апілети представляють. Апілети надають багато анімацій, що для вивчення астрономії дуже важливо, адже сприяють розвитку уяви про астрофізичні явища та процеси з точки зору часу та простору.

Наприклад наочні апіляції дають можливість встановити довжину життя зірок даного зоряного скупчення за допомогою просування на HR діаграмі, що для студентів в класичному поясненні дуже складно собі уявити. Апілети, придатні на навчання астрономії, дають студентів можливість сформувати уяву про просторові масштаби космічних конструкцій, а також про встановлення червоного зміщення галактики і т.п. Приклад вільно доступного апілету, спрямованого на вивчення астрономії можна знайти за адресами:

[http://www.astro.ubc.ca/~scharein/applets/# Sim](http://www.astro.ubc.ca/~scharein/applets/#Sim)
http://www.classzone.com/books/earth_science/terc/content/visualizations/es280
[8/flash/es2808 galaxy_g.swf](http://www.classzone.com/books/earth_science/terc/content/visualizations/es280_galaxy_g.swf)

Про те, що в країнах Європейського союзу до вивчення включено все більше тем з астрономії, свідчить багато веб-сайтів (сторінок), де готуються актуальні питання для навчання астрономії. Ці сторінки дають студентам користуватись різними фотографіями та матеріалами, придбаними організаціями NASA/ESO посередництвом HST. Студенти, наприклад, можуть передрукувати відбиток оригінальної наукової праці, при цьому мають до диспозиції знімки зоряного поля. Таким поступом у подальшому є можливість прямого використання доступних матеріалів в навчанні і одночасної підтримки самостійної праці студентів [4].

В нашій статті наводимо деякі навчальні веб-сторінки, з яких студенти можуть черпати актуальну інформацію, потрібну для опрацювання вибраних проектів:

- завдання на спектральну класифікацію зірок, Хублі закон, астрометрія астероїдів, фотоелектрична фотометрія відкритих зоряних скуплень зірки Плеяди (<http://www.gettysburg.edu/academics/physics/clea/CLEAhome.html>);
- орієнтація в сонячній системі (<http://solarviews.com/eng/homepage.htm>);
- <http://ssdoo.gsfc.nasa.gov/astro/education>
- НАСА та її освітня сторінка (<http://ssdoo.gsfc.nasa.gov/astro/education>);
- завдання на встановлення відстані над нової 1987

А галактики М 100 за допомоги цефеїд та встановлення віку кульових скупчень (<http://www.astroex.orbg/english/>);

- презентація тем сонячної системи, туманності, скупчення та каталог об'єктів (<http://www.astro.pwef.zcu.cz/>);
- завдання для майбутніх учителів фізики основних та середніх шкіл (<http://www.physics.muni.cz/astroulohy/>).

Висновки. Сучасні знання всесвіту у поєднанні з фізикою мікрокосму являються найдинамічнішими науковими областями, що розвиваються. Інколи важко орієнтуватись в кількості нових знань, тому саме від викладача залежить, до якої міри зуміє студентам полегшити усвідомлення цієї

проблематики. ІКТ разом із існуючими web-софтвери створюють можливості для кращого розуміння навчального матеріалу, мають багато практичних зручностей та допомагають студентам в самостійній праці. Цим самим створюються нові можливості для розвитку не тільки знань, але і компетенцій студента у області створення аппелів, які варто у подальшому використовувати у процесі вивчення астрономії в школі.

Перспективи подальшої роботи пов'язані із обґрунтуванням змісту, структури методичного доробку, який повинен презентуватись студентами у якості звіту над самостійно обраними темами проектів.

Література та джерела

1. Minnaert M. G. Praktická astronomia. – 1vydanie. Obzor. – Bratislava, 1979. – 148 s.
2. Petlák E. Všeobecná didaktika. – 2 vydanie. IRIS. – Bratislava, 2004. – 316 s.
3. Štefl V., Krτίčka J. Didaktika astrofyziky. – 1 vydanie. – Brno.: Přírodovědecká fakulta, Masaryková univerzita, 2003. – 122 s.
4. Csátáryová M. Astronómia v záujmovej činnosti žiakov. Záujmová činnosť žiakov stav, problémy, trendy [elektronický zdroj]: zborník z konferencie, Prešov, 27-28. november, 2008.
5. Šebeň V. Skupinové záujmové činnosti v programoch a námetoch [elektronický zdroj], Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2008.

В статті презентовані можливості методів у вивчанні астрономії та астрофізики у вищих учбових закладах вчительського напрямку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Поєднання класичного спостереження зоряного неба з використанням ІКТ доповнене актуальними web-сторінками дають можливість їх прямо використовувати у навчанні і підтримують самостійну працю студентів.

Ключові слова: використання інноваційних технологій навчання, астрономія, астрофізика, підготовка вчителя

В статье представлены возможности методов изучения астрономии и астрофизики в высших учебных заведениях педагогического направления с использованием информационно-коммуникационных технологий. Сочетание классического наблюдения звездного неба с использованием ИКТ дополненное актуальными web-страницами позволяют их прямо использовать в обучении и поддерживают самостоятельную работу студентов.

Ключевые слова: использование инновационных технологий обучения, астрономия, астрофизика, подготовка учителя

The author of the article has presented the possibilities of making use of teaching methods in astronomy and astrophysics at universities and their pedagogic faculties with the use of information and communication technologies. The connection of the classical stellar sky observation with the use of ICT is supplemented with current web pages, which enable direct use in class and support students' self-activity.

Key words: use of information and communication technologies, astronomy, astrophysics, teacher training.

Благодарность. Эта статья финансово поддержана из проекта грантового агентства «КЕГА» №114-029PU-4/2010 Министерства просвещения Словацкой Республики: Inovácia výučby vybraných disciplín pre adeptov učiteľstva akademických predmetov s využitím e-learningu.

УДК 53(07)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

Черченко О., Горобець О.,
м.Чернівці

За умов сучасного розвитку техніки й технологій шкільній фізиці відводиться особлива роль. Система знань, умінь і навичок, які учні отримують при вивченні фізики, повинна сприяти їх самореалізації і адаптації у суспільстві, вихованню майбутніх інженерів, конструкторів, науковців, технічних працівників, експериментаторів, технологів, що будуть впливати на розвиток науки і промисловості в країні. Важлива роль у цій роботі належить вчителю фізики. За якість підготовки учнів несе відповідальність не тільки вчитель, а й навчальний заклад, який його підготував.

Важливим і невід'ємним елементом у шкільній освіті і помічником у вивченні фізики є позаурочна робота [2], яка проводиться у школі. Своєю автономністю у виборі форм організації, використанні методів і засобів, вона сприяє закріпленню і узагальненню знань, формуванню і розвитку відповідних умінь та навичок, сприяє формуванню інтересу й розвитку здібностей, самореалізації учнів, їх творчому пошуку.

Сьогодні досить активно учнів залучають до різного рівня олімпіад з фізики, турніру винахідників і раціоналіза-

торів, турніру юних фізиків і техніків, участі у МАН. У такій роботі поєднуються індивідуальна форма позаурочної роботи і масова, як форма звітності.

На жаль, зазначені види позаурочної роботи розраховані на участь учнів із високим рівнем успішності і не сприяють широкому залученню інших учнів. Майже не застосовуються групові форми організації позаурочної роботи (фізичні гуртки), які сприяють розв'язанню ряду зазначених проблем. На це є об'єктивні причини: відсутня достатня кількість відповідної методичної літератури, нестача годин, слабкий інтерес учнів, недостатня матеріальна база. Тому стає актуальною проблема підготовки майбутніх вчителів фізики до організації позаурочної роботи з фізики у школі, із особливим зверненням уваги на її групову форму.

Метою нашого дослідження є визначення змісту позаурочної роботи з фізики для подальшого обґрунтування змісту підготовки майбутніх учителів до здійснення позаурочної діяльності з учнями.

Спочатку ми опишемо систему позаурочної роботи для учнів основної школи, яка сприятиме розвитку їх здібностей. Залучення студентів до цієї роботи створить умови для підвищення якості підготовки майбутніх вчителів фізики і їх готовність працювати зі здібними дітьми як на уроках, так і в позаурочний час. В основу підготовки покладений синергетичний підхід. На практиці синергетичний підхід активно застосовують, як методологічну основу при вивченні і розв'язанні проблем в системі освіти і педагогічній взаємодії [1; 3; 4; 5].

Важливою задачею синергетики є вивчення закономірностей і принципів, які лежать в основі процесів самоорганізації, того, як із хаосу виникає порядок, а на зміну нестійкому стану приходить стійкий стан [1].

Для опису позаурочної роботи, як системи, будемо використовувати лише деякі положення синергетики [4; 5]: для кожної системи в процесі самоорганізації і розвитку характерним є дотримання певного атрактора (установки, мети, спрямованості); загальна властивість усіх систем, здатних до самоорганізації – узгодженість дій їхніх елементів; для кожної підсистеми характерне своє функціонування, утворена макросистема має додаткові ознаки і функції; чим складніша система, тим важливішими для її розвитку є внутрішні детермінанти, які в певний момент можуть стати визначальним фактором при її зміні, а вплив зовнішніх детермінант на систему стає все більш безпосереднім; складним самоорганізованим системам неможливо нав'язати шлях розвитку.

На підставі того, що освітні системи можна розглядати,

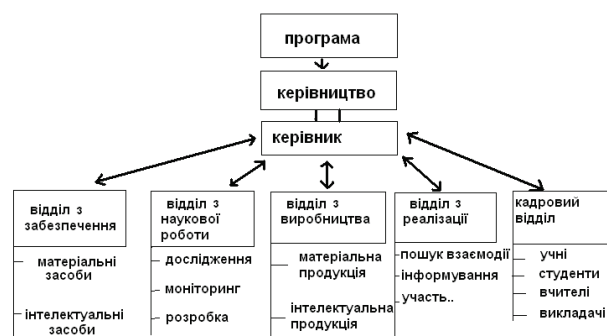


Рис. 1.

як синергетичні [1; 3; 5], нами було обґрунтовано [6] структуру організації позаурочної роботи з фізики, яку подано схематично на рис.1. Така позаурочна робота забезпечує комплексну підготовку учнів до життя у синергетичному світі.

На практиці в основній школі ця структура спростилась (рис.2). Причиною стали вікові особливості учнів, низький інтерес до вивчення фізики і низька сформованість умінь працювати самостійно [6].

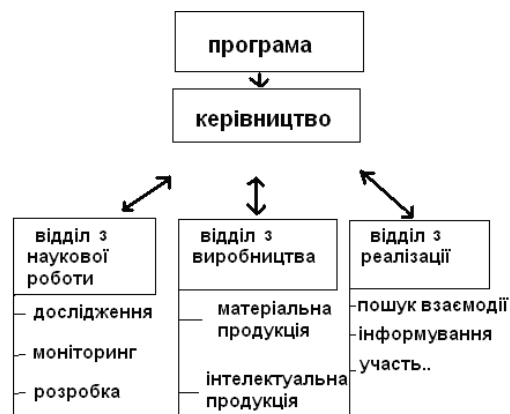


Рис. 2.

Із рис. 2 видно, що діяльність учнів доцільно організувати в підгрупах (відділах), які взаємодіють між собою через керівника. Кожній групі відповідають свої завдання і функції, що в загальному випадку сприяє утворенню системи, що самоорганізується.

Із дослідження [6] зрозуміло, що у процесі педагогічної організації необхідно враховувати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер організації різного роду соціальних систем, в тому числі й освітніх.

Така організація дає можливість учням познайомитись із різними видами роботи, допомагає визначитися з інтересами та здібностями, об'єктивно вибрати профіль навчання в старшій школі, а також залучати достатню кількість учнів до позакласної роботи, що активізує навчально-виховний процес з фізики.

Оскільки ми готуємо майбутніх вчителів до роботи з учнями у відповідній системі, то і сама підготовка студентів також повинна відповідати їй. Такий підхід можна реалізувати у педагогічному гуртку [7], який має наступну структуру:



Рис. 3.

Така організація роботи забезпечує поєднання навчальної, практичної і наукової діяльності студентів, що і обумовлює високу їх підготовку до професійної діяльності. Робота гуртка ведеться у шести напрямках, кожен із яких організовується комітетом, робота яких коригується керівником. У ролі керівника виступає викладач кафедри, на

базі якої організовується педагогічний гурток. Головним органом, який спрямовує роботу гуртка і визначає напрям його розвитку, є рада гуртка, яка складається з керівника гуртка, обраних на загальних зборах гуртківців завідуючих комітетами на термін в один навчальний рік, викладачів і секретаря, який веде протоколи засідання ради і загальних зборів.

Перед комітетом роботи з учнями ставляться наступні завдання: з'ясовувати інтереси учнів основної школи (яку музику слухають, фільми і мультфільми дивляться, які гуртки і секції відвідують, що читають, чим займаються у вільний від уроків час, наявність захоплень), становище у родині, психологічний портрет учня і класу, динаміка змін зазначених інтересів, вивчати поведінку у школі і поза нею. Розв'язуються ці завдання через анкетування, опитування, спілкування із вчителями і психологами шкіл, консультації. Вивчають і аналізують здобуті результати. Формують бібліотеку джерел із цікавою інформацією для задоволення інтересів учнів.

Перед комітетом роботи з учителями ставляться наступні завдання: вивчати становище вчителів у сучасних умовах (ставлення до них батьків, учнів), їх права і обов'язки, проблеми, з якими зустрічаються вчителі під час навчально-виховного процесу і шляхи їх розв'язку. Розв'язуються завдання через анкетування і опитування, спілкування, консультації. Формують бібліотеку джерел з методики, дидактики, які допоможуть активізувати навчальний процес.

Перед комітетом роботи з науки ставляться наступні завдання: аналіз одержаних результатів відділами роботи з учнями і учителями, внесення пропозицій щодо виправлення ситуації; дослідження успішності учнів із шкільних предметів; виявлення і дослідження причин низького засвоєння матеріалу; пошук нових шляхів для розв'язку методичних і практичних проблем, написання статей, допо-

відей, створення презентацій. Формувати бібліотеку джерел з методики дослідження, обробки даних. Розв'язують завдання шляхом анкетування, тестування, опитування, консультацій.

Перед комітетом роботи з взаємодії гуртка і школи з іншими соціальними інститутами ставляться наступні завдання: встановлення взаємозв'язків з місцевими органами освіти; адміністрацією шкіл; адміністрацією вищих навчальних закладів; з'ясування, які конкурси відбуваються паралельно і завдання, які стоять перед ними; встановлення зв'язків з громадськими організаціями міста; ознайомлення із соціальними програмами; встановлення зв'язків із органами культури міста і визначати характер цих зв'язків.

Перед комітетом з технічних засобів навчання ставляться наступні завдання: вивчити стан забезпечення обладнанням і технічними засобами навчання у школах міста; можливості ремонту зламаної і конструювання нового обладнання для кабінетів фізики; стан лабораторій; формування бібліотеки паперових і електронних джерел.

Перед комітетом з поширення інформації ставляться наступні завдання: пошук і встановлення зв'язків із газетами, журналами, телебаченням, радіо; ведення стінної газети педагогічного гуртка; організація виставок, цікавих вечорів для учнів шкіл, розробка цікавих вікторин для учнів і студентів.

Запропоновані структури (рис. 2, рис. 3) об'єднуються, на нашу думку, в гармонійну систему під час організації загальноміського конкурсу «Фізика і життя». В результаті чого діяльність студентів і учнів наповнюється змістом, що сприяє розв'язку поставлених вище завдань. В основі змісту завдань конкурсу лежить синергетичний підхід, який зумовлює належність нашої системи до саморозвиваючої, самодостатньої і природної [8]. Добровільний розподіл завдань між учнями сприяє їхньому об'єднанню у групи, структура яких зображена на рис. 2.

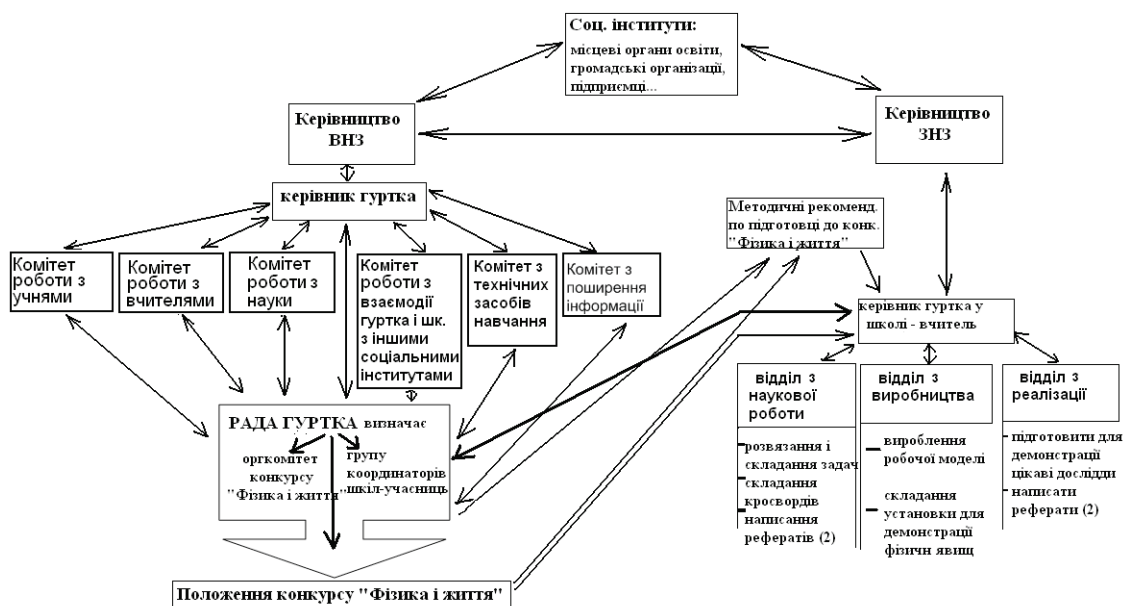


Рис. 4.

Таким чином була організована система, в основі якої лежить синергетичний підхід, що сприяє розв'язку поставлених задач з розвитку учнів і підготовки майбутніх учителів. Схематично система взаємодій має вигляд, представлений на мал.5 (структура адаптована до організації конкурсу «Фізика і життя»).

За такою структурою був організований міський конкурс «Фізика і життя» для учнів 7-9 класів, який проходить у м.Чернігові другий рік поспіль. У підготовці до конкурсу взяло 29 команд із 15 шкіл (324 учні) міста Чернігова. Конкурс відбувся на базі фізико-математичного факультету ЧДПУ імені Т.Г.Шевченка.

Література та джерела

1. Абасов З.А. Инновации в образовании и синергетика / Зинудин Абасович Абасов // Alma mater. – 2007. – №4. – С.3-8
2. Кондратенко В.І. Система позакласних занять з радіоелектроніки в середній загальноосвітній школі: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 «теорія та методика навчання» / Кондратенко Володимир Іванович. – Дрогобич, 1970. – 253с
3. Ляшенко Л.М. Синергетика і освіта ХХІ ст. // Освіта і управління. – 2002. – №3. – С.127-135
4. Осадчий І.Г. Синергетика для педагогіки: Про якісні стани освітніх систем та типи управлінських стратегій / Іван Григорович Осадчий // Освіта і управління. – 2005. – №3-4. – С.38-42
5. Цюра С. Педагогічна взаємодія як система самоорганізування [Педагогіка і синергетика] / С.Цюра // Вісник Львівського університету / Редкол.: Д.Герцюк... – Л., 2005. – Вип.19, Ч.1. – С.51-63
6. Черченко О.А. Синергетичний підхід у організації позаурочної роботи з фізики / Олександр Анатолійович Черченко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 65. Серія: Педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – №65. – С.146-151
7. Черченко О.А. Педагогічний гурток як форма організації позаурочної роботи з фізики / Олександр Анатолійович Черченко // Фізика та астрономія в школі. – 2009. – №4.
8. Черченко О.А. Зміст позаурочної роботи з фізики в умовах синергетичного підходу до її організації / Олександр Анатолійович Черченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2009. – Вип. 15: Управління якістю підготовки майбутніх вчителів фізики та трудового навчання. – С.328-331

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх вчителів фізики до організації групових форм позаурочної роботи. Важлива роль у такій роботі відводиться синергетичному підходу.

Ключові слова: підготовка вчителів фізики, позаурочна робота, синергетичний підхід.

В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей физики к организации групповых форм внеурочной работы. Важная роль в такой работе отводится синергетическому подходу.

Ключевые слова: подготовка учителей физики, внеурочная работа, синергетический подход.

The authors of the article have considered the issue of training of future teachers of physics to the organisation of group forms of extracurricular work. It has been stated, that sinergistical approach plays an important role in such work.

Key words: training of future teachers of physics, extracurricular work, sinergistical approach.

УДК 371.134:53

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В ОСНОВНИХ ШКОЛАХ

Шебень В., Петер В.,
м.Пряшів, Словацька Республіка

Постановка проблеми. Останнім часом у Словаччині спостерігаються зміни у сфері освіти, зокрема у її філософії (парадигмі). Але всупереч різним нововведенням, в яких відображаються освітні реформування, ми все ж не можемо залишатись байдужими до проблем сучасного стану виховання і освіти. Занепокоєння, передусім, впливає з порівняння організації, змісту, управління, ефективності та якості освіти у нас і за кордоном.

Необхідність здійснення модернізації словацького шкільництва передбачає пошуки шляхів удосконалення організаційних форм і методів навчання. Насамперед йдеться про такі, при посередництві яких учні можуть отримувати знання за допомогою самостійно організованої власної діяльності.

Напрямки перебудови визначені в проєкті Міленіум, в якому наголошується, що головною ціллю реформи

шкільництва у Словацькій Республіці є «зміна традицій з енциклопедично-навчального та директивно не практичного шкільництва на творчо-гуманістичне виховання та навчання, якісне шкільництво, де виразний акцент ставиться на активність та свободу особистості, її вміння витворити прогресивний, творчий спосіб буття для життя у новому тисячолітті» [4. с.162]. Наведена теза вказує на зміну філософії освіти, її зміст, методи і, власне, підготовку вчителів науково природничих дисциплін.

Фізика є одною з найкращих наук, що відображає єдність і різноманітність, неповторність та взаємозалежність причин і наслідків, фізичних законів і закономірностей тощо. Все, що вивчає фізика прямо, або не прямо має відношення до нашого життя. Насправді, фізика не є такою важкою і незрозумілою, як про це думає більшість людей. Щоб зробити її дійсно цікавою, необхідно привабливо розкривати учням сутність фізичних законів.

Завданням кожного вчителя є стимулювання мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів, підвищення активності та інтересу до вивчення фізики.

Стимулювання мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення фізики відповідним і належним чином може викликати в чутливій сфері учня потребу засвоювати способи діяльності з метою розвитку інтересу учнів до фізики, фізико-технічних проблем.

Метою нашого дослідження є розкриття сутності процесу стимулювання мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення фізики в основній школі. Завданнями дослідження передбачалось: здійснення аналізу результатів діагностики

Виклад основного матеріалу. У 1984/1985 навчальному році автори В.Шебень, М.Млинар [1] здійснили перевірку, цілтю якої було отримання відповідей на питання, що торкалися проблематики стимулювання мотивації та зацікавленості учнів про предмет фізики. Ця перевірка була знов здійснена в 1995/1996 навчальному році авторами В.Шебенем та Р.Якубовим [2]. Її метою було виявлення динаміки змін, що пройшли за десять років та прагнення встановити причинно-наслідкові зв'язки між мотиваційними чинниками та позитивним або негативним відношенням учня до фізики.

При перевірці було використано таку саму анкету (опитувальник), як і у 1984/1985 н.р. Ті самі анкети, той же вік респондентів дозволили нам порівняти результати.

Від здійснення другої за рахунком анкети пройшло 15 років. Крім суспільних змін, відчутних реформ зазнало і наше шкільництво. Ми вирішили з'ясувати сучасні тенденції в галузі стимулювання мотивації навчання на уроках фізики. Ми використали ту саму анкету, що і у навчальних роках 1984/1985 та 1995/1996.

Наводимо текст опитувальника.

Милі учень/учениця! Напевно вже і ти задумувався над тим, чому ходиш до школи, навіщо вчишся, що тобі дає школа і, що від неї очікуєш. Нас цікавить, чому Ти вивчаєш фізику. Просимо Тебе уважно прочитати далі поставлені запитання, поміркувати над ними та вибрати і позначити відповіді (згідно вказівок біля запитання), які Тобі найбільше імпонують. Анкету заповниш сам, без сторонньої допомоги. Ми хочемо побачити Твоє реальне ставлення до

фізики. Анкета є анонімною. Ми будемо дуже вдячні, якщо отримаємо від тебе правдиві відповіді.

Потрібне слід позначити кружечком і доповнити!

Я учень....класу основної школи, хлопець – Х, дівчина – Д. На піврічному табелі успішності-свідоцтві у мене була оцінка з фізики «...», з математики «...».

1. Напевно всі предмети в школі ти любиш. Деякі з них вивчаєш з радістю, інші не любиш. До якої групи ти відніси би фізику? (Відповідь познач кружечком).

а/ До предметів, які мені до вподоби.

б/ До предметів, які мені менше подобаються.

в/ До предметів, які мені не подобаються.

г/ До предметів, які вивчаю дуже радо.

2. Якщо фізику хоч трохи любиш, скажи відверто, що тебе веде до того, що ти фізику полюбиш? (Відповіді познач кружечком. Найважливіше – познач цифрою 1):

а/ Фізика мене цікавить, допомагає пізнавати і зрозуміти багато явищ у природі.

б/ Мене цікавлять прилади, посібники та лабораторні праці, з якими на уроках фізики знайомлюсь.

в/ Залюбки розв'язую фізичні задачі та приклади (проблеми).

г/ Фізика мені вдається, отримую добрі оцінки.

д/ Поважаю вчителя (-льку) фізики.

е/ Інше пояснення – наведи

3. Якщо ти з фізикою не дружиш, недолюблюєш її, напевно можеш це чимось пояснити (Найважливішу причину означ цифрою 1):

а/ Фізика нецікава, на уроках фізики нудьгую.

б/ Фізика – дуже важкий предмет, не розумію пояснення вчителя, а тому мушу все вивчати напам'ять.

в/ Не люблю розв'язувати фізичні задачі.

г/ Недолюблюю вчителя (-тельку) фізики.

д/ Інші причини – наведи

4. Основним обов'язком учня є – вчитись. Тому і ти, чи вже любиш або не любиш фізику, мусиш її вивчити. Нас цікавить, чому ти вивчаєш фізику. (Відповіді познач кружечком, найважливішу – цифрою 1).

а/ Хочу з фізики якнайбільше знати.

б/ Фізика буде мені потрібна у подальшому навчанні і практиці.

в/ Хочу мати добру оцінку з фізики.

г/ Хочу бути добрим учнем і отримати похвалу від вчителя і батьків.

д/ Боюсь покарання батьків.

е/ Інші причини – наведи.

5. Напевно у кожному предметі, чи вже його любиш, або ні, завжди знайдеш щось цікаве. Що тебе зацікавить і на що тишишся. Скажи відверто, чого найбільше очікуєш від уроку фізики. (Відповіді познач кружечком).

а/ На пояснення нового навчального матеріалу вчителем.

б/ На працю у колективі в процесі вирішення проблемних ситуацій та.

в/ На демонстрації, які показує учитель.

г/ На лабораторні роботи, які робимо самостійно.

д/ На цікаву розповідь з історичним екскурсом, або використанням законів фізики у побуті, на виробництві.

е/ Інше – наведи.

6. Наведи, чого перед уроком фізики найбільше побоюєшся. (Відповідь познач кружечком).

а/ Відповіді біля дошки.

б/ Розв'язування фізичних задач біля дошки.

в/ Письмової роботи.

г/ Не маю жодного страху.

д/ Інші причини – наведи.

7. На кожному уроці, якщо ти хоч трохи був уважним, завжди дізнаєшся про щось нове, децю собі запам'ятаєш. Коли найкраще розумієш матеріал, що вивчається на уроці фізики?

а/ Коли вчитель пояснює навчальний матеріал сам (за допомогою приладів).

б/ Коли вчитель не пояснює матеріал сам, але у процесі пояснення ставить учням багато запитань і вимагає від них відповідей.

в/ Коли під час пояснення можу сам робити лабораторні вправи і шукати результати.

г/ Коли нові знання отримуємо співпрацею у колективній групі.

д/ Інші – наведи

8. Напевно не кожний новий навчальний матеріал для тебе є однаково привабливим і цікавим. Хотіли б ми знати, коли пояснення матеріалу для тебе найбільш зрозуміле? (Відповідь познач кружечком).

а/ Завжди, коли перед поясненням я чітко уявляв, про що йтиме мова.

б/ Коли я чув пояснення якогось явища, з яким я вже був ознайомлений.

в/ Коли знаю про зв'язок того, що вивчаю з практикою (вдома, на вулиці, телебаченні і т.п.).

г/ Коли я сподівався, що придбаю новий практичний досвід

д/ Коли пояснення вчителя мало допомогти мені вирішити задачу–завдання– проблему, яку задав вчитель учням перед поясненням.

9. Коли пояснення матеріалу зовсім нецікаве, і ти чекаєш, щоб урок скоріше закінчився? (Відповідь познач кружечком).

а/ Коли не зовсім зрозуміло, куди пояснення прямує.

б/ Коли не відчуваю потребу та важливість пізнати те, що вчитель пояснює.

в/ Коли пояснення дається дуже швидко, і я не встигаю його зрозуміти.

г/ Коли пояснення не розумію.

д/ Інші – наведи.

10. Інколи буває, що тобі з різних причин не хочеться вчитись. Коли таке стається? (Відповідь познач кружечком).

а/ Коли я не зрозумів пояснення вчителя на уроці.

б/ Коли я вважаю, що даний матеріал не має для мене жодного значення.

в/ Коли я маю вивчити багато нового, або розв'язувати багато фізичних задач.

г/ Коли мені здається, що при моїй відповіді вчитель мене неправильно оцінив.

д/ Інші – наведи.

11. Думаю, що за кожну іншу працю належить винагорода, то і за твоє намагання при вченні належить також винагорода. Що для тебе є найбільшою винагородою за вивчення фізики? (Відповідь познач кружечком).

а/ Добра оцінка з фізики.

б/ Похвала від учителя, або батьків.

в/ Визнання однокласників.

г/ Володіння знаннями.

е/ Інше – наведи.

12. Ми переконані, що окрім шкільних обов'язків маєш багате хоббі, якому приділяєш свій вільний час. Чи цікавишся у вільному часі питаннями, які мають відношення до фізики і техніки (Відповідь познач кружечком).

а/ Відвідую шкільний фізичний гурток.

б/ Приймаю участь у розв'язуванні задач фізичної олімпіади.

в/ Залюбки читаю статті з фізики та техніки.

г/ Цікавлюсь фізико–технічною літературою.

д/ Люблю дискусії з області фізики та техніки.

е/ Люблю говорити про щось цікаве з фізики та техніки із своїми однокласниками.

є/ Цікавлюсь телепередачами на фізико–технічну тему.

ж/ Питаннями з області фізики та техніки не цікавлюсь.

Запитання анкети дозволяють з'ясувати: ставлення учнів до фізики; чому їм фізика сподобалась, або чому її не люблять; чому вивчають фізику; чого очікують (з чого втішаються або побоюються) від уроку фізики; коли найкраще засвоюють матеріал на уроці; коли пояснення фізики найцікавіше, або нецікаве; коли почуття небажання вивчати фізику мінімальне; що вважають за найвищу винагороду за вивчення фізики; зацікавлення, інтерес про фізико–технічні проблеми.

Перевірку було здійснено у 2009/2010 навчальному році у двох основних (загальних) школах округу Пряшів (одна школа міська, інша – сільська). До перевірки було залучено 159 учнів другого ступеня основної школи: два класи – шестикласників, два класи – семикласників, два класи – восьмикласників та два – дев'ятикласників. Школи і класи були вибрані випадково. Для забезпечення вірогідності результатів опитування, анкети заповнювались учнями у присутності дорослих.

При аналізі результатів всіх трьох перевірок ми спрямували нашу увагу на випадкові різниці у виборі відповідей, на зміну мислення, інтересів та мотиваційних чинників.

Порівняння результатів анкетування, що були реалізовані у значному відрізку часу, дало нам можливість сформулювати наступні висновки:

- У порівнянні з попередніми перевірками можемо констатувати, що фізика в рамках нашого респондентського візрця перестала бути острахом вивчення.

- Прилади, посібники також лабораторні роботи вже сьогодні виразно не заохочують інтерес учнів до фізики.

- У нашому респондентському візрці було зазначено виразне наростання незацікавленості до розв'язування фізичних задач.

- Сьогоднішні учні вчать головним чином заради оцінки з фізики. Наявність такого факту не вважаємо позитивним явищем.

● Наші респонденти у порівнянні з попередніми перевірами найбільше побоюються відповідей біля дошки.

● Важливою вимогою для стимулювання інтересу сьогоднішніх учнів є зрозуміле пояснення та усвідомлення цілей, до яких веде вчитель.

● Так, як і в попередніх етапах перевірки, і тепер пояснення вчителя у найбільшій мірі допомагає у засвоєнні навчального матеріалу.

● Сьогоднішніх учнів у меншій мірі мотивує можливість придбання практичного досвіду, а мотивація є проблемною ситуацією.

● Важливими факторами, що спричиняють негативне ставлення учнів до вивчення фізики є незрозуміле пояснення вчителя на уроці та перевантаження учнів.

● Збільшилось число учнів, які вчать фізику тільки заради оцінки. Цей факт не вважаємо позитивним.

● Негативним фактом є зниження кількості учнів, які вивчають фізику заради отримання фундаментальних знань.

● Простежується зменшення кількості тих учнів, що проявляють інтерес, зацікавленість до фізики і техніки у вільний час.

Деякі з вище презентованих результатів перевірки були порівняно несподіваними. Найбільше у цьому розумінні нас вразила констатація факту, що фізика для учнів перестала бути острахом. Хоч така позиція є діаметрально відмінною від загальних поглядів учителів. Це підтверджують і результати перевірки, які ми реалізували додатково на респондентському взірці, що складався із 110 учнів ще двох основних шкіл Пряшівського краю (в 2109/2010 навчальному році).

В цьому дослідженні, ми окрім попередніх цілей, прагнули з'ясувати, чи можна розглядати використання нових інформаційно-комунікаційних технологій в якості визначного мотиваційного детермінанту у навчанні фізики [3].

Література та джерела

1. Mlynár M. Prieskum motivácie činnosti žiakov vo vyučovaní fyziky na základnej škole / M.Mlynár, V.Šebeň // Matematika a fyzika v škole. – Prešov : SPN, 1987 – S.20–25
2. Šebeň V. Motivácia činnosti žiakov vo vyučovaní fyziky na ZŠ. / Acta didaktika 2. Koncepčné otázky integrovaného prírodovedného vzdelávania na Slovensku / V.Šebeň, R.Jakubov. – Nitra: Fakulta prírodných vied Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 1998. – S.71-76
3. Šterbáková K. Využitie informačno-komunikačných technológií vo výučbe fyziky / Zborník z medzinárodnej konferencie: Učiteľ prírodovedných predmetov na začiatku 21. storočia. – Prešov: FHPV PU v Prešove, 2006. – S.226-230
4. Zelenický L. Empirické poznávacie postupy v prírodovednom vzdelávaní. / Zborník z medzinárodnej konferencie: Učiteľ prírodovedných predmetov na začiatku 21. storočia. – Prešov: FHPV PU v Prešove, 2006. – S.161-165

Автори статті порушують проблему стимулювання мотивації учнів до вивчення фізики. Наводять деякі факти, висновки, до яких прийшли на основі порівняння результатів досліджень, що проводились впродовж 25 років. За результатами досліджень підтверджується велике значення інформаційно-комунікаційних технологій навчання, як важливого мотиваційного чинника.

Ключові слова: мотивація навчання, стимулювання інтересу до вивчення фізики, мотиваційні фактори

Авторы статьи затрагивают проблему мотивации учащихся к изучению физики. Наводят некоторые факты, выводы, к которым пришли на основании сравнения результатов исследований, проводившихся в течении 25 лет. За результатами исследований подтверждается большое значение информационно-коммуникационных технологий обучения, как важного мотивационного фактора.

Ключевые слова: мотивация обучения, стимулирование интереса к изучению физики, мотивационные факторы.

The authors of the article have considered the issues of students' motivation in physics learning. They state some of the conclusions, which they have drawn on the hand of conclusions comparison of three researches carried out in 25 years. On the basis of the implemented pedagogic research they confirm the growing importance of information and communication technologies as a significant motivation determinant.

Key words: motivation to learning, stimulation of interests to the physics learning, factors of motivation.

УДК 378.183

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Щукіна О.,
м.Київ

На шляху становлення ринкових відносин перед навчально-виховною системою вищої освіти української держави постає нагальна проблема виховання кваліфікованого спеціаліста, соціально компетентної особистості з демократичним світоглядом, яка здатна до самоосвіти, саморозвитку та є конкурентоспроможною на ринку праці. Серед компонентів, притаманних сучасній моделі виховання фахівця, визначне місце займає становлення творчої людини, спрямованої на національні, соціальні, гуманістичні та загальнолюдські цінності, здатної здійснювати самостійний вибір та працювати в колективі, приймати ефективні рішення у різноманітних ситуаціях.

Вирішення цього завдання має забезпечити вища школа, яка здійснює підготовку якісно нової генерації спеціалістів. На фоні глибинних змін, які потребують педагогічного забезпечення, проблема позитивної соціальної спрямованості набуває все більшої актуальності на всіх рівнях – від студентської академічної групи, до масштабів держави. Зростання соціальної ролі людини, можливостей її впливу на соціум та залежності від соціуму настільки значні, що виникає потреба не просто у кваліфікованих спеціалістах, а у соціально орієнтованих, висококультурних та відповідальних фахівцях з розвиненим почуттям власної та національної свідомості.

Згідно із Законом України «Про Освіту» метою освіти є всебічний розвиток людини як високоморальної особистості, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору [1]. Це підтверджує необхідність виховання у студентської молоді глибокого усвідомлення взаємного зв'язку між ідеями прав та свобод людини та громадянина та громадянською відповідальністю. Нині є очевидною наявність суперечності між суспільними потребами із забезпечення прав та свобод, суспільними умовами їх задоволення та станом соціальної свідомості сучасного студентства. Ця суперечність обумовлюється тривалим нехтуванням загальнолюдськими цінностями, неухильною до студента і викладача як особистостей, абсолютизацією технократичного мислення або надмірною його політизацією, недостатньою увагою до виховної ролі навчального закладу.

В нових соціально-економічних умовах, які характерні становленням ринкових відносин, гостро постає питання про формування свідомого, компетентного, творчого та відповідального, здатного до плідної праці у різних сферах суспільного життя, громадянина. У підготовці такої особистості особливу роль виконує вищий навчальний заклад, де формується майбутня інтелектуальна еліта нації. Вища школа здійснює визначальний вплив на якість та засоби реалізації соціальної політики України. Цей вплив відображається не тільки у забезпеченні наукового прогресу, але й у загальнокультурному розвитку, високому рівні патріотизму, становленні громадянських чеснот, формуванні високої моралі інтелектуальної еліти країни, відповідальному

ставленні до суспільних цінностей, зростанні особистої творчої активності студентів, активній участі у самоврядуванні, у діяльності громадських організацій, в тому числі волонтерських.

В умовах становлення ринкової економіки, запровадження Болонського процесу та кредитно-модульної системи відбуваються суттєві зміни в організації, цілях та завданнях навчально-виховного процесу у навчальних закладах третього та четвертого рівнів акредитації. Вони визначаються в першу чергу необхідністю узгодження високого рівня вимог до системи вищої освіти в Європі та в Україні. Необхідно забезпечити високий рівень кваліфікації студентів, а також визнання наукової кваліфікації системою вищої освіти європейського регіону. Одночасно має бути забезпечене і виховання високих моральних якостей спеціалістів з вищою освітою.

Зважаючи на те, що докорінно змінилися цілі та завдання виховання студентської молоді, зміст, методи та умови соціального становлення особистості, особливо значення набуває формування позитивної соціальної спрямованості особистості студентів як об'єктивного соціально-педагогічного процесу, що забезпечується у вищому навчальному закладі.

Формування спрямованості особистості – багатоаспектний процес, який включає в себе педагогічні (виховання та самовиховання), соціальні (об'єктивні умови життєдіяльності, соціальне середовище), психічні (особливості психічної організації, психічного типу), соціально-педагогічні (соціальні групи) впливи. Ці впливи визначають динаміку змін у поглядах, орієнтаціях, поведінці студентів, забезпечуючи як безпосередній, так і опосередкований вплив на становлення особистості студента.

Варто зауважити, що безпосереднім середовищем, в якому відбувається формування позитивної соціальної спрямованості студентської молоді у позааудиторній діяльності виступає сфера прямого спілкування студентів. Дослідження здійснювалося в предметному полі соціальної педагогіки. Тому визначальним безпосереднім соціальним середовищем у формуванні позитивної соціальної спрямованості студентів у позааудиторній діяльності визнано ті малі соціальні групи, в яких здійснює соціальні комунікації студент. Такими малими групами в контексті соціально-педагогічного дослідження виступають академічна група, навчальний курс, факультет, студентське самоврядування, волонтерські молодіжні об'єднання, малі групи за інтересами, зрештою, сам навчальний заклад. Саме ця розгалужена та складна ієрархія малих груп визначає систему тих соціально-педагогічних впливів, які і забезпечують ефективність розвитку особистості у напрямі формування позитивної соціальної спрямованості.

Запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, яке здійснюється в межах Болонської системи, принципово змінює роль безпосереднього

соціального середовища у вихованні студентів, що значною мірою стосується ролі малих груп, які функціонують у позааудиторній діяльності. Значною мірою змінюється і мотивація до навчання в цілому. Це значною мірою визначає актуальність цієї роботи.

Методологічною основою формування позитивної соціальної спрямованості особистості в контексті соціальної педагогіки є в першу чергу дослідження Антона Семеновича Макаренка. Дослідження в цьому контексті здійснювалися такими відомими вченими, як Б.Г.Ананьєв, І.Д.Бех, Л.І.Божович, Л.П.Буєва, Т.Є.Коннікова, А.Н.Леонтьєв, В.Н.М'ясищев, А.В.Петровський, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, В.С. Мерлін, М.С.Неймарк, В.Є.Чудновський, Е.В.Шорохова, П.М.Якобсон та ін. Перші зарубіжні дослідження з цього питання були проведені А. Маслоу, К. Роджерсом, Дж. Гілфордом, Р. Лікертом, М. Аргайлом, А. Кречмаром.

Розв'язання проблеми простежується у кількох аспектах: філософському (А.Г. Асмолов, Г.С. Батищев, В.І. Потапов, Н.С. Автономова), соціологічному (І.С. Кон, М.В. Папуча, Я. Щепаньски, В.В. Водзинська, Т.Н. Мальковська), психолого-педагогічному (Б.Г. Ананьєв, І.Д.Бех, Л.І.Божович, А.А. Бодальов, А.В. Мудрик, Б.Ф. Ломов), педагогічному (А.Ф.Авдєєва, Н.А.Волкова, Т.Є. Коннікова, Д.І.Лодзинський, В.І. Луговий, В.Л.Марищук, Л.І. Новікова, О.С.Падалка, К.К.Платонов, В.А.Сластенін, І.А.Трофімов та ін.).

Характеристика процесу формування позитивної соціальної спрямованості особистості як системи, розробка методологічних основ теорії, дослідження соціально-педагогічної природи спрямованості простежується у працях І.Д.Бека, Л.П.Буєвої, Л.І.Божович, Д.Н.Узнадзе, Б.Д.Паригіна, С.Л.Рубінштейна, В.С.Мерліна, В.Є.Хмелька.

Сутність позааудиторної діяльності досліджували В.В.Боднар, Б.А.Брилін, А.І.Годлевська, М.Л.Данилов, Л.В.Заремба, С.В.Захаров, Н.О.Комісаренко, Л.В.Кондрашова, Ж.В.Петроцько, В.М.Піча, О.Л.Чуланова та ін.

Незважаючи на достатню велику кількість досліджень, актуальною залишається проблема оптимізації соціального та педагогічного досвіду, теоретичного обґрунтування та практичної апробації нових виховних методик, спрямованих на формування позитивних соціальних чеснот студентської молоді.

Варто звернути особливу увагу на те, що саме у студентському середовищі відбувається активне становлення особистості майбутнього інтелігента, інтелектуала, спеціаліста та керівника. Реалізувати цю стратегічну задачу вищої освіти можливо через активне включення особистості у соціально значиму діяльність.

Мета нашого дослідження полягала у обґрунтуванні напрямів формування позитивної соціальної спрямованості студентської молоді.

Набуття студентством особистого соціального досвіду, моральних цінностей та ціннісних орієнтацій, успадкування духовних та культурних надбань українського народу, залучення до кращих зразків світової демократичної традиції, значною мірою залежить від виявлення та дослідження основних чинників формування позитивної соціальної

спрямованості як цілісної системи, наукової розробки педагогічних основ формування позитивної соціальної спрямованості студентської молоді.

В той же час варто констатувати, що у сучасних навчальних закладах третього та четвертого рівнів акредитації звертають недостатню увагу на виховну роботу із формування позитивної соціальної спрямованості студентської молоді у позааудиторній діяльності, що можна пояснити як недостатньою теоретичною та практичною розробленістю цього напрямку виховної діяльності, так і надмірною орієнтацією педагогів в умовах Болонського процесу на навчальні предмети та накопичення кредитів, нехтуючи при цьому виховним потенціалом навчального закладу.

Завдання, що стоять перед сучасною соціальною педагогікою в Україні, вимагають дослідження процесів взаємодії та розвитку міжособистісних взаємин у середовищі студентської молоді у найрізноманітніших ситуаціях конфліктів та співробітництва, при масовому і міжособистісному, офіційному і неофіційному спілкуванні, яке реалізується у ході спільної діяльності. Нові реалії Болонського процесу та кредитно-модульної системи створюють нові умови навчально-виховної роботи. Важливим є також урахування контексту ринкової економіки, який висуває особливі умови не тільки щодо спеціальних знань, вмінь та навичок спеціаліста, але й вміння керувати колективами. Саме тому особливої актуальності, як у суто науковому, так і в практичному контексті, набувають дослідження, пов'язані з вивченням особистісного становлення та групових механізмів забезпечення ефективності процедури та результативності професійної діяльності у конкретних умовах. Виходячи з цього, важливим уявляється вивчення факторів, які визначають становлення особистості, дозволяють дослідити напрямки розвитку її ціннісно-змістовної сфери для прогнозування соціальних планів.

Дослідження показало, що у сучасній науковій літературі відсутнє однозначне визначення терміну «соціальна спрямованість», або англійською мовою *personality trend*. Багатоманіття існуючих концептуальних підходів та напрямів вивчення обумовлюють певні розбіжності в основних визначеннях цього поняття. Найбільш глибокою, фундаментальною є характеристика спрямованості з точки зору ставлення людини до себе та до суспільства в контексті протиріччя «альтруїзм-егоїзм». В залежності від того, що більшою мірою спонукає людину – мотиви особистої зацікавленості – егоїзм, чи мотиви, пов'язані з інтересами інших людей, – альтруїзм – будуються усі інші особливості її особистості: інтереси, риси характеру, бажання та переживання.

Іншою стороною, що характеризує соціальну спрямованість особистості є також її ставлення до проблем співвідношення колективізму та індивідуалізму. Важливо формувати у кожного студента оптимальний баланс інтересів, який дозволить захищати власну замість, враховуючи інтереси колективу, вмотивувати до позитивної діяльності, спрямованої як на розвиток власної особистості, так і на підтримку суспільних взаємодій.

Розглянемо сутність різних підходів до визначення соціальної спрямованості.

Л.С.Рубінштейн, який, спираючись на дослідження

Д.Н.Узнадзе, власне, й увів термін «спрямованість особистості» у науковий обіг, розглядає спрямованість як окрему сторону особистості, сукупність властивостей, що складають самостійну структуру. Він підкреслював, що «суспільно значимі цілі й задачі, які ставляться перед індивідом і ним приймаються, перетворюються в особистісно значимі для нього. Суспільно значиме, належне, закріплюючись у нормах права й моральності, породжує в людини динамічні тенденції іноді великої діючої сили, тенденції долженствування, відмінні від первісних тенденцій за своїм джерелом й змістом, але аналогічні з ними». Л.Рубінштейн виділяв дві основні складові (моменти): а) предметний зміст, оскільки спрямованість – це завжди спрямованість на щось, на якийсь більш-менш визначений предмет, і б) напруга, що при цьому виникає. [2, с.231].

Відповідно до поглядів Д.Н.Узнадзе, поняття «спрямованість» є ідентичним до уживаних у психології понять «установка», «потреба», «інтерес». Ним розглянуто спрямованість особистості як цілісно-особистісний стан. На його думку, спрямованість особистості – «є цілісним, динамічним станом суб'єкта, станом готовності до визначеної активності, що випереджає і спрямовує цю активність, станом, що обумовлюється двома факторами: потребою суб'єкта і відповідною об'єктивною ситуацією» [3, с. 162].

К.К.Платоновим було розроблено важливу у контексті дослідження концепцію динамічної функціональної структури особистості, яку він розділив на чотири підструктури: соціально детерміновану; досвід; індивідуальні особливості психічних процесів та психічних функцій, а також підструктуру, яка обумовлена біологічно. При цьому спрямованість, а також ставлення та моральні якості він відносив до першої з цих підструктур – соціально детермінованої. Він писав: «Спрямованість є найважливішою стороною особистості, яка визначає її соціальну та моральну цінність» [4, с.216]. Платонов К. детально аналізував співвідношення між спрямованістю та світоглядом. Він вважав, що основною формою, в якій проявляється спрямованість, є потреби особистості, формування яких значною мірою залежить від світогляду, переконань, моральних принципів, характерологічних та типологічних особливостей особистості. При цьому світогляд, забезпечуючи активність спрямованості, робить особистість цінною у соціальному відношенні, тобто соціально спрямованою. Світогляд, який став внутрішнім переконанням особистості, перетворюється у основний мотив особистості, який й визначає її спрямованість. Іншими словами, світогляд особистості виступає найвищою формою спрямованості, який, в свою чергу, визначає формування ідейно-соціальних та моральних мотивів.

В.С.Мерлін під спрямованістю особистості розумів «такі психічні властивості, що визначають загальні напрями діяльності людини у різноманітних конкретних обставинах життя» [5, с.21]. На його думку, спрямованість складається із ставлень особистості до людей, праці, колективу, а також з її ідейних мотивів, жадань, бажань, інтересів, поглядів, переконань. «Спрямованість особистості – це й є ставлення особистості до навколишнього середовища» [6, с.98].

Такий концептуальний підхід в основному збігається із поглядами В.Н.М'ясищева, який вважав спрямованість структурною основою, підґрунтям, ядром особистості, яка

визначає рівень і характер цілісного функціонування всіх складових у єдиній психічній організації людини. Власне кажучи, спрямованість – це система суб'єктивно-оцінних індивідуально-вибіркових ставлень цієї особистості до дійсності. [7, с.142-144]. Він розумів цілісну свідомість особистості як фіксовану структуру ставлень до дійсності, до інших людей та самого себе. Таке ставлення визначає набір конкретних дій та взаємодій, які особистість вважає можливою, бажаною та припустимою у своїй діяльності.

Л.І.Божович розкривала спрямованість як специфічний компонент структури внутрішнього світу особистості, як її «внутрішню позицію» через з'ясування таких складових, як роль індивіда, соціальний досвід та соціальні умови. На її думку, «формування особистості визначається співвідношенням між тим місцем, яке вона займає в системі людських відносин, (а отже й між відповідними вимогами до неї), з одного боку, та між тими психологічними особливостями, які в неї вже сформувалися в результаті попереднього досвіду, – з іншого. Саме з цього співвідношення виникає та внутрішня позиція та система потреб та устремлень, яка, переломлюючи та, опосередковуючи впливи середовища, стає безпосередньою рушійною силою розвитку нових психічних якостей» [8, с. 176].

Таким чином, спрямованість особистості визначає цілісність цієї особистості та забезпечує її стійкість. Л.І.Божович вважала саме спрямованість трансситуативною властивістю особистості, – тобто такою особливістю, яка є настільки сталою, що проявляється у будь-яких ситуаціях. Таким чином, спрямованість є наслідком домінування певних мотивацій, які перетворилися для особистості в головні, ведучі. Л.І.Божович та М.С.Неймарк., аналізуючи типізацію спрямованості, класифікували людей на такі групи по її типам: з суспільною, колективістичною спрямованістю, з діловою, організаторською спрямованістю; орієнтованих на особистісні переживання та задоволення власних потреб, та особи із змішаним типом спрямованості. При цьому варто підкреслити, що на думку Л.І.Божович., розглядає спрямованість в контексті емоційного феномену, оскільки саме емоція спрямовує особистість на ту чи іншу форму поведінки [9, с.130-134].

Проблема спрямованості досліджувалася також в роботах Л.П.Буєвої Спрямованість, або установка вивчалися нею як внутрішній фактор, який опосередковує всі зовнішні впливи на особистість та трактує їх у світі бачення самої людини [10].

З точки зору Ш.А.Надірашвілі, спрямованість можна назвати установкою практичної поведінки. Самі поведінкові плани і програми, реалізація цілей життєдіяльності й основних засобів їхнього досягнення, що формуються на рівні соціальних установок і ціннісних орієнтацій, вимагають раціонального узгодження із колективом і відповідного планування дій у визначеній послідовності, тобто припускають формування програми соціальної поведінки [11, с.30].

Установка не є чисто суб'єктивним фактором, вона виникає у особистості під впливом певних об'єктивних умов, в першу чергу відповідає вимогам колективу. При зміні об'єктивних умов дія установки виявляється в тому, що нові умови сприймаються у світлі попереднього досвіду і виступають своєрідною призмою, яка переломлює вплив

нових умов.

У цьому контексті варто зазначити, що суспільна свідомість у вигляді засвоєного індивідом соціального досвіду формує в ньому схильність, готовність сприймати те чи інше явище певним чином, орієнтуючи особистість у життєвій ситуації.

Згідно з визначенням Н.Д.Левітова, спрямованість є «цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, яка визначає своєрідність протікання психічних процесів у залежності від відображуваних предметів та явищ дійсності, що передуює стану і психічним властивостям особистості» [12, с.20].

Таким чином, можна прийти до висновку, що спрямованість особистості трактується як відносно стійке утворення у мотиваційній системі особистості, яке визначає домінуюче ставлення людини до себе, процесу та результатів власної діяльності, а також до оточуючих та зовнішнього світу взагалі. Спрямованість характеризується як специфічний цілісно-особистісний стан людини, який відповідає як її потребам, так і ситуації зовнішнього середовища.

Соціальна спрямованість передбачає особливу концентрацію уваги до виокремлених для особистості певних суспільних символів, особистісно детермінованих мотивів та відповідних дій, орієнтованих на досягнення визначеної мети, яка має актуальне значення. Тим самим соціальна спрямованість визначає сприйняття особистістю соціальної ситуації та її вибір відповідного образу дій та поведінки.

Можна стверджувати, що ціннісні орієнтації значною мірою визначають спрямованість особистості, оскільки вони є реальним відображенням внутрішнього світу особистості, складовою частиною та детермінантою її формування. Виходячи з того, що змістом спрямованості є комплекс соціально обумовлених ставлень особистості до дійсності, можна зробити висновок, що ціннісні орієнтації посідають не тільки визначальне місце у становленні свідомості людини, але й детермінують її поведінку.

Соціальну спрямованість особистості можна розглядати як систему особистісних ціннісних орієнтацій, життєвих установок та уподобань стосовно існуючих у даному суспільстві матеріальних і духовних цінностей. Вона являє собою не просто певну суму знань, а цілісну систему уявлень, понять, ідей, які пов'язані з конкретними емоційно-вольовими компонентами та реалізованими у відповідності з внутрішніми переконаннями заборонені та дозволені форми та методи діяльності.

Така система закріплює усю сукупність переконань, ідеалів, норм та правил, прийнятих особистістю як власні внутрішні орієнтири. При цьому цю систему варто розглядати в контексті єдності незалежності, самості особистості, та соціогенності переконань та діяльності у відповідності із суспільними експектаціями. Ведучими компонентами суспільних систем цінностей є моральні норми, естетичні ідеали, політичні і правові принципи, філософські і релігійні ідеї, які формують внутрішні переконання та керують всією діяльністю людини.

Соціальна спрямованість особистості є підсумком асиміляції суспільних цінностей у свідомості індивіда. В свою чергу, ціннісні орієнтації служать еталоном оцінки явищ,

предметів, вчинків інших людей, суспільних явищ, і тому це знання функціонує як індивідуальна модель поведінки людини.

«Цілісність особистості» у соціальному плані виступає як стійкість та відносно завершена, усталена сформованість її ціннісних орієнтацій, навколо яких групуються установки особистості, її інтереси, потреби та переконання. Людина, яка знаходиться на високому рівні соціальної та психічної сформованості характеризується також і високим рівнем саморегуляції власної діяльності та поведінки; силою сконцентрованих почуттів та устремлень та їх соціальною, моральною спрямованістю. Ця стійка сукупність орієнтацій та установок особистостей визначається відносно постійною сукупністю суспільних відносин, у які вступає людина у процесі життєдіяльності. Але такою ж мірою вона може піддаватися впливам навколишнього середовища та змінам у свідомості соціальної групи або спільноти.

Сформованість особистості можна оцінювати по тому, як у свідомості особистості диференційовані ті чи інші цінності, наскільки змістовна сторона спрямованості особистості відповідає інтересам соціуму. Через це можливо говорити про проблему поєднання суспільного та індивідуального в людині, умов її існування, діяльності та суспільних відносин. Варто особливо підкреслити, що колектив може змінити спрямованість та ціннісні орієнтації особистості, сприяти їх становленню, водночас виховуючи мотивацію самовиховання та самовдосконалення.

Проте, спрямованість особистості, ефективність і рівень сприйняття індивідуальною свідомістю суспільних цінностей і реалізація їх у практичній поведінці залежить не тільки від об'єктивних умов, відносин, що формуються у суспільному середовищі, сім'ї, колективі, але й значною мірою від рівня освіченості, культури і характеру морально-психологічних властивостей самої особистості. Не випадково глибока зацікавленість суспільства у формуванні та вдосконаленні високої моральності своїх громадян, утвердженні в їх свідомості і поведінці морально-ціннісних орієнтацій пов'язується з вихованням високої культури, розумних потреб, всебічним розвитком особистості взагалі. В залежності від власної орієнтації на певні духовні цінності людина обирає й цілі для своєї діяльності у тій чи іншій сфері суспільних відносин.

Соціальна спрямованість особистості виступає як нахил до сприйняття соціальних явищ у певному напрямі, з певних соціальних позицій, як бажання досягти певних цілей та ідеалів, як установки на ті чи інші цінності духовної культури суспільства. Основними проявами спрямованості можна вважати потреби, інтереси, ідеали, світосприйняття, переконання, а її змістом – домінуюче, соціально обумовлене відношення особистості до дійсності.

Таким чином, дослідження процесу формування позитивної соціальної спрямованості студентів дозволить оптимізувати навчально-виховний процес, сприятиме формуванню майбутнього кваліфікованого спеціаліста та управлінця-керівника.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням методів формування позитивної соціальної спрямованості студентів.

Література та джерела

1. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1991. – №34. – 451 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: Учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. Психологи / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Санкт-Петербург, Москва, Нижний Новгород, Воронеж: Питер, 2008. – 705с. – С.231
3. Натадзе Р.Г. Экспериментальные основы теории установки / Р.Г.Натадзе, Д.Н.Узнадзе. – Психологическая наука в СССР, т. II. – М., 1960. – С.144-168., С.162
4. Личность и труд / Под ред. К.К.Платонова. – М.: Мысль, 1965. – 365 с.
5. Мерлин В.С. Очерк психологии личности / Вольф Соломонович Мерлин. – Пермь, Пермское книжное изд-во, 1959. – 172 с.
6. Мерлин В.С. Очерк психологии личности / Вольф Соломонович Мерлин. – Пермь, Пермское книжное изд-во, 1959. – 172 с.
7. Мясичев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / Владимир Николаевич Мясичев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С.142-155
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Лидия Ильинична Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
9. Божович Л.И. «Значение переживания» как предмет психологии / Л.И.Божович, М.С.Неймарк // «Вопросы психологии». – 1972. – № 1.
10. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности / Людмила Пантелеевна Буева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 268с
11. Надирашвили Ш.А. Социальные ориентации личности / Шота Александрович Надирашвили // Социальная психология личности. – М.: Наука, 1979. – С.165-183
12. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Николай Дмитриевич Левитов. – М., 1964. – 344 с.

В статті розглянуто проблему формування позитивної соціальної спрямованості студентської молоді навчальних закладів третього та четвертого рівнів акредитації. Спрямованість трактується як відносно стійке утворення у мотиваційній сфері особистості, яке визначає домінуюче ставлення людини до себе, процесу та результатів власної діяльності, а також до оточуючих та зовнішнього світу, взагалі. Доведено домінуючу роль студентського колективу у формуванні позитивної соціальної спрямованості.

Ключові слова: формування, позитивна соціальна спрямованість, студентська молодь

В статье рассмотрена проблема формирования позитивной социальной направленности студенческой молодежи учебных заведений третьего и четвертого уровней аккредитации. Направленность трактуется как относительно стойкое образование в мотивационной сфере личности, которое определяет доминирующее отношение человека к себе, процессу и результатам собственной деятельности, а также к окружающим и внешнему миру, вообще. Доказано доминирующую роль студенческого коллектива в формировании позитивной социальной направленности.

Ключевые слова: формирование, позитивная социальная направленность, студенческая молодежь

The author of the article has considered the issue of formation of social orientation of student youth of the educational establishments of the 3rd and 4th levels of accreditation. The orientation is treated as relatively thing in the sphere of personal motivation that determines the dominant attitude of a person to oneself, process and results of activities, as well as to the outside world. The dominant role of student team in a positive social orientation has been proved.

Keywords: formation, positive social orientation, student youth

УДК 159.98

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИКУЮЧОГО ПСИХОЛОГА)

Яцина О.,
м.Ужгород

Постановка проблеми. Професіоналізація освіти, підготовка її здобувачів до виходу на конкурентний ринок праці є нагальним питанням вітчизняної освіти. Адже коли мова йде про людиноорієнтований освітній імператив, відповідність підготовки фахівців має бути пропорційною до суспільних потреб і очікувань громадян. Відтак дослідження професійної діяльності особистості стали своєрідним напрямком психолого-педагогічних розвідок. Їх вивченню присвячено чимало наукових праць в царині психології: В.Буткевича, Т.Венедиктової, В.Горбенко, В.Казмиренко, Є.Клімова, Н.Кузьміної, А.Маркової, Г.Мухіної, Л.Орбан-

Лембрик та ін. В психологічній науці ведуться дискусії щодо складових професіоналізму, де виокремлюють: професійну компетентність (М.Бастриков, Б.Дуганов, М.Карапєтова, І.Кривчанський, ін.), професійну майстерність (Н.Бакланова, Т.Венедиктова, О.Деркач, ін.), професійну кваліфікацію (І.Володарська, І.Котлярова, ін.), професійне становлення (О.Фонарьов), професійну відповідність (М.Калашников, Т.Воробйова, ін.). У змісті означеної проблеми окремої уваги заслуговують дослідження психологічного змісту поняття «зрілість» та його видів. Зокрема, особистісної зрілості (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, Л.Божович,

В.Зінченко, С.Максименко, К. Рудестам, О.Штепа, ін.), соціальної (В. Асєєв, В. Давидов, І.Кон, В.Мухина, К.Платонов, А.Реан, ін.), психологічної (Е.Вайнфілд, Т.Карсєвська, ін.), соціально-психологічної (А.Бодальов), психосоціальної (М.Ремшідт, Х.Томе), професійної зрілості (Д.Стюпер, Ю.Поваренков, В.Третьяченко, О.Фонарьов, ін.).

Як бачимо, проблематика змісту зазначеного феномену є предметом значної кількості досліджень, в яких визначаються критерії, ознаки, сфери прояву, розглядаються механізми формування соціально-психологічної зрілості. Таким чином, є необхідність уточнення наукових понять, пов'язаних із категорією «зрілість», які, на думку психологів, недостатньо упорядковані.

Враховуючи актуальність та недостатній стан розробки зазначеної проблеми, основна мета статті полягає в аналізі феномену соціально-професійної зрілості з огляду на професійну діяльність практикуючого психолога.

Аналіз наукових досліджень. В багатьох наукових працях підкреслюється, що в процесі становлення особистості як професіонала значущими є такі психологічні утворення як соціальна та особистісна зрілість. Їхню феноменологію досліджували Ю.Гільбух, А.Івашенко, Л.Потапчук, А.Реан, С.Тадеуш, О.Штепа та ін. Власне поняття «особистісна зрілість» є найбільш складним і недослідженим із усіх аспектів зрілості, тому й модель зрілої особистості включає різні компоненти. Зокрема, А.Реан виділяє чотири базові структурні компоненти соціальної зрілості: відповідальність, терпимість, саморозвиток і позитивне мислення [7]. Л.Потапчук у якості структурних компонентів особистісної зрілості розглядає: відповідальність у різних сферах життєдіяльності, емоційну зрілість, самоконтроль поведінки, самостійність, адекватність самоствердження, цілепокладання, високий рівень реалізованості подій життя [6]. На думку О.Штепи, зрілу особистість визначають: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, здатність до децентрації та наявність власної життєвої філософії [11; 12].

Розглянемо детальніше базові структурні компоненти соціальної зрілості за А.Реаном. Насамперед, це відповідальність. Психологія особистості розглядає концепцію двох типів відповідальності: 1) особистість вважає відповідальною за все, що з нею відбувається, себе саму (інтернальний локус контролю за Дж.Роттером); 2) особистість схильна вважати відповідальними за все, що відбувається в її житті, інших людей, обставини (екстернальний локус контролю). Зауважимо, в багатьох дослідженнях доводиться, що інтернали є більш впевненими в собі, спокійними, емоційно стабільними, доброзичливими до інших людей, на відміну від екстерналів, які виявляють більшу тривожність, невпевненість у собі, конформність. На нашу думку, відповідальність першого типу спрямовує особистість на самореалізацію в житті як на рівні особистісному, так і професійному. Адже чим більше людина вірить, що її життєва мета залежить від її власних зусиль та здатностей, тим вищим є рівень реалізованості її у житті. Дослідник А.Реан зазначає, що інтернальність (особиста відповідальність) співвідноситься із соціальною зрілістю. Доречно згадати, що Фромм Е. вважав відповідальність, турботу про інших та повагу сукупністю якостей зрілої людини. А В.Франкл

стверджував, що духовність, відповідальність і свобода – це три екзистенціала людського існування. Відтак тільки вільна людина може самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність. Вочевидь, це зріла особистість, спрямована до самоактуалізації [3].

Наступним компонентом особистісної зрілості є терпимість. Реан А. виокремлює два її види: 1) сенсуальну терпимість особистості та 2) диспозиційну терпимість особистості. Перший вид пов'язаний зі стійкістю до впливів соціального середовища, послабленим реагуванням на який-небудь несприятливий фактор за рахунок зниження чутливості до його впливу. За основу диспозиційної терпимості взято інший механізм – установки особистості, її система стосунків до людей, до себе, до життя, тобто особистість виявляє терпимість до соціальних змін, впливів. Звідси саме диспозиційна терпимість є складовою соціальної зрілості особистості, в ній виявляється позитивне мислення у відношенні до світу [3].

Мета нашого дослідження полягала у розкритті сутності актуальних проблем соціально-професійної зрілості майбутніх практикуючих психологів.

Виклад основного матеріалу. На думку більшості дослідників, особистісна зрілість включає такі компоненти як відповідальність у різних сферах життєдіяльності, позитивне ставлення до себе, терпимість, встановлення глибоких контактів з людьми, потребу у саморозвитку, прагнення до максимально повної самореалізації, наявність власної життєвої філософії. Разом з тим, автори підкреслюють взаємообумовленість та взаємодію компонентів особистісної зрілості. Таким чином, провідною характеристикою особистості, що забезпечить її професійну успішність, вважаємо високий рівень розвитку соціальної зрілості. В науковій літературі немає єдиного підходу до тлумачення поняття «професіоналізм особистості», тому воно ототожнюється з професійною придатністю (сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних і достатніх для досягнення певної ефективності в тому чи іншому виді діяльності); використовується як синонім до поняття «майстерність» (професійні знання, уміння, навички); як професійне самовизначення, як психологічна готовність, самовдосконалення. Аналіз джерел дозволяє виокремити характеристики соціально-професійної зрілості:

- в процесі формування соціально-професійної зрілості виникає утворення ідентичності «Я-професіонал»;
- соціально-професійна зрілість характеризується наявністю таких рис особистості як відповідальність, децентрація, глибина переживань, життєва філософія, толерантність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, синергічність;
- соціально-професійна зрілість є показником професійної та соціальної компетентності, яка проявляється у вигляді адаптованості, психологічної гнучкості, чіткої спрямованості та ідентичності особистості;
- соціально-професійна зрілість характеризує високий рівень розвитку сенсорних, мнемічних, інтелектуальних та емоційно-вольових процесів [5; 8; 9; 12].

Без сумніву, результати теоретичних напрацювань сприяють комплексному розгляду соціально-професійної зрілості як психологічної категорії. На нашу думку,

важливим у змісті даної теми є формування позитивного Я-образу практикуючого психолога.

Аналіз формування особистості професіонала дає змогу дослідити Я-образ не тільки на рівні його змісту і структури, але й у його динаміці. Динаміка образу зумовлює якісний розвиток його структури, формування психічних утворень, що становлять прояв дії цілеспрямованих зусиль щодо зміни себе як особистості. Тому важливим є розуміння поняття психологічної готовності до діяльності, висунуте М.Дьяченком та Л.Кандибовичем (1976), яке являє собою виявлення суті властивостей і стану особистості. За їх уявленням, психологічна готовність включає в себе і запас професійних знань, умінь і навичок і рис особистості. Отже, змістом психологічної готовності до професійної діяльності є формування інтегральних характеристик особистості.

Більш глибоке розуміння проблеми професійної готовності знаходимо у працях В.Давидова, Г.Костюка, де виділяються два підходи: діяльнісний та індивідуально-особистісний. Діяльнісний підхід детермінується професійною поведінкою особистості і не тільки розвиває відповідні їй навички, вміння, формує окремі функціональні системи, впливає на своєрідність психічних процесів, але й творить особистість загалом, її професійні риси та професійну типологію [1]. Індивідуально-особистісний підхід розглядає конкретну особистість у процесі здійснення нею професійної діяльності. Очевидно, в даному випадку домінантою є сама особистість – Я – «професіонал» як творча індивідуальність, що орієнтована на задоволення вищих гуманістичних потреб – самоактуалізацію. За А.Маслоу, самоактуалізація – це відчуття своєї внутрішньої природи, це постійний процес розвитку свого потенціалу. Безперечно, що в діяльності практикуючого психолога він стає метапринципом, позаяк синтезує індивідуальну потребу особистісного професійного зростання із реальною практикою – життєвою ситуацією суб'єкта інтеракції в процесі психодіагностичної чи психокорекційної роботи. Потреба у саморозвиткові, спрямованість на самовдосконалення і самореалізацію – це одночасно показник особистісної та соціальної зрілості особистості й шлях до професійної зрілості.

В даному сенсі особливе значення має спрямованість особистості на саморозвиток, головними векторами якого, на наше переконання, є свобода в професійному самовизначенні (спеціалізація у конкретному напрямку психології: психоаналізі, гештальтпсихології, системній сімейній психології, психодрамі тощо), формування індивідуального стилю діяльності та розширення сфери прикладання своїх можливостей як психолога-викладача, психолога-дослідника.

Певна річ, у процесі розвитку особистості відбувається постійне уточнення змістових та структурних компонентів образу Я – «професіонала». На підставі аналізу та синтезу багатовимірної концепції розвитку особистості В. Моргуна, особистісно-діяльнісної концепції Г. Костюка і вчинкової концепції В. Роменця в психологічний аналіз Я – «професіонала» включено наступні структурні компоненти:

- орієнтації в професійній кар'єрі, що реалізуються протягом всього життєвого шляху особистості професіонала;

- домінуючі емоційно-вольові переживання;
- змістовні професійні центрації особистості;
- рівні професіоналізму, які реалізуються через соціально-психологічну компетентність, майстерність, спосіб опанування професійного досвіду;
- форми реалізації професійного досвіду;
- значущі особистісні якості майбутнього професіонала [4; 6].

Зважаючи на викладене вище, професійний розвиток і саморозвиток виступають формами реалізації особистості в соціумі в конкретних умовах. Усвідомлення людиною своїх індивідуальних рис, цілеспрямоване прагнення до реалізації потенційних можливостей своїх інтелектуальних і моральних якостей (саморозвиток) відбувається шляхом включення людини в різні види діяльності, зокрема в професійну (професійний розвиток).

Загальноприйнято, що формування образу Я – «професіонала» відбувається в процесі постійного самопізнання. Особистість цілеспрямовано розширює свій життєвий простір, прагнучи досягти творчих результатів у професійній діяльності, особистісному зростанні. Варто зазначити, що професійна успішність ґрунтується на загальних та спеціальних компетентностях особистості, адже ресурс особистості закладено в ній самій, це й забезпечує зростання Я – «професіонала». В процесі формування соціально-професійної зрілості акцент переноситься з розвитку окремих психічних властивостей на узагальнення й розвиток цілісності свого «Я», ядром якого є ціннісні орієнтації особистості, засвоєні нею у процесі соціалізації. Основний зміст ціннісних орієнтацій особистості визначають світоглядні, моральні переконання, з якими Я – «професіонал» пов'язує свою практичну діяльність.

Закономірно, що професійна спрямованість особистості залежить від позитивного ставлення до професії, інтересу, який вона викликає. Це, у свою чергу, впливає на бажання людини професійно вдосконалюватись. Позаяк життя є багатогранне, то й людина постійно розвивається. Тому, в залежності від життєвої ситуації, в якій людина перебуває, від етапу вікового її розвитку, від досвіду, який вона засвоїла, Я – «професіонал» задля адекватного розв'язання проблеми використовує різні методи психологічного впливу, що визначаються певними теоретичними підходами, які відповідно до своїх світоглядних переконань уподобав практикуючий психолог. Слушними для формування соціально-професійної зрілості психолога є думки українського психолога Ю.Гільбуха, який справедливо зазначав: «У досвіді автора як практикуючого психотерапевта гуманістична парадигма (Карл Роджерс, Абрахам Маслоу) відіграє вельми істотну, хоча й далеко не універсальну роль» [2, с.32]. Тому у своїй практиці для успішного рішення життєвої ситуації клієнтом Ю.Гільбух застосовував не тільки прийоми гуманістичної психології, а й звертався до інших технік психологічного впливу.

Отже, особистісно-професійна зрілість виявляється у гнучкості когнітивного компоненту особистості практикуючого психолога, що повинен відповідати вимогам, які має до нього конкретна життєва ситуація. Зрілість Я – «професіонала» виявляється, на нашу думку, і в його позитивному ставленні до суб'єктів інтеракції, що сприяє конструктивно-

му діалогу між практикуючим психологом і клієнтом із можливістю розкриття позитивного ресурсу для останнього, та й значущості отриманого професійного досвіду задля глибокого розуміння людської психіки для психолога.

Звичайно, професіоналізм як соціально-психологічний феномен неодмінно є відображенням соціокультурного, етнопсихологічного досвіду, тому особливості професіоналізму психолога виявляється в умінні здійснювати процес міжособистісної взаємодії з людьми, які мають різний психічний склад (психічні, інтелектуальні, релігійні, естетичні та інші особливості мислення, що проявляються в культурі, мові, поведінці тощо).

Зважаючи на викладене, професійна діяльність практикуючого психолога спрямовується на особистісно-орієнтований підхід до клієнта, здійснення якого можливе за умови оволодіння самим психологом набором необхідних особистісних рис: емпатії, рефлексії, адекватної самооцінки. Завдячуючи цим якостям практикуючого психолога можливим є зацікавлений, співчутливий діалог з клієнтом. Процес такої діалогічної взаємодії в значній мірі визначається комунікативною компетентністю практикуючого психолога. Тому комунікативні вміння стають важливим елементом Я – «професіонала» і визначають його готовність до усвідомленого спілкування у єдності трьох основних функцій: комунікації, інтеракції та перцепції.

домленого спілкування у єдності трьох основних функцій: комунікації, інтеракції та перцепції.

Висновки. Базовими компонентами соціальної зрілості особистості, навколо котрих групуються інші складові, є відповідальність, терпимість, саморозвиток і позитивне мислення (А.Реан). Формування соціально зрілої особистості залежить від стану свободи особистості приймати рішення та нести за нього особистісну (перед собою) і соціальну (перед іншими людьми) відповідальність. Відтак, алгоритм особистісно-професійної зрілості здійснюється за наступним правилом: соціальна зрілість особистості (розвинуте почуття відповідальності, інтелектуальні та моральні компетентності) веде за собою підвищення рівня домагань у професійній діяльності (знань, умінь і навичок, спеціальних здібностей), що є необхідною умовою зростання рівня професійності. Таким чином, феномен особистісно-професійної зрілості полягає у безперервному саморозвитку та професійному розвитку особистості, в результаті якого утворюється ідентичність Я – «професіонал».

Перспективи подальших досліджень пов'язані із експериментальною перевіркою обґрунтованих теоретичних положень щодо формування соціально-професійної зрілості майбутніх фахівців.

Література та джерела

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
2. Гільбух Ю.З. Із досвіду реалізації гуманістичної парадигми у психотерапії / Юрій Зіновійович Гільбух // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне, 15-17 червня 1998 р.): Тези доповідей і повідомлень. – Рівне: Ліста, 1998. – С.32-33
3. Журавлев А.Л. Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия / Анатолий Лактионович Журавлев. – Психологический журнал. – 2007. – Т.28. – №2. – С.44-54
4. Зубкова І.Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі / Інеса Юрїївна Зубкова // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 5. – С.4-11
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: у 2 кн. / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
6. Потапчук Л.В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників / Людмила Володимирівна Потапчук: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец «Педагогічна та вікова психологія». – Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 20с.
7. Реан А.А. Акмеология личности / Артур Александрович Реан // Психологический журнал. – 2000. – Т.21. – № 3. – С.88-95
8. Рябо Ю.В. Зрілість особистісна, психологічна, соціальна. [Електронний ресурс] / Юрій Володимирович Рябо. – Режим доступу: <<http://psyh.kiev.ua>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Титаренко Т.М. Ранняя молодость: проблемы смыслоустройства, подальше професійне й життєве самовизначення. Основи практичної психології / Т.Титаренко, В.Панок, Н.Чепелева та ін.– Вид. 2-е, стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
10. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации / Олександр Ратмирович Фонарев // Вопросы психологии, 2004. – № 6. – С.72-83
11. Штепа О.С. Феномен особистісної зрілості / Олена Станіславівна Штепа // Соціальна психологія. – 2005. – № 1(9). – С.62-77
12. Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості / Олена Станіславівна Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – № 2. – 2004. – С.26-35

Стаття містить теоретичний аналіз феномену соціально-професійної зрілості з огляду на професійну діяльність практикуючого психолога.

Ключові слова: соціально-професійна зрілість, діяльність, психолог.

Статья содержит теоретический анализ феномена социально-профессиональной зрелости учитывая профессиональную деятельность практикующего психолога.

Ключевые слова: социально-профессиональная зрелость, деятельность, психолог.

The author of the article has provided theoretical analysis of the phenomenon of social and professional maturity from the viewpoint of the professional activity of a practicing psychologist.

Key words: social and professional maturity, activity, psychologist.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 19

Ужгород – 2010

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 19

В журналі вміщено матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Професійно-особистісний розвиток і становлення фахівців в сучасних умовах розбудови вищої школи: методологія, теорія і практика», проведеної кафедрою педагогіки і психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет» спільно з Закарпатським інститутом післядипломної педагогічної освіти 14–15 жовтня 2010 року.

Редакційна колегія

Головний редактор:

Козубовська І.В. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи УжНУ

Заступник головного редактора:

Бартош О.П. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи УжНУ

Відповідальний секретар:

Опачко М.В. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки УжНУ

Члени редколегії:

Завгородня Т.К. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки УжНУ

Староста В.І. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки УжНУ

Щербан Т.Д. доктор психологічних наук, професор кафедри психології УжНУ

Поліщук В.А. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка

Поліщук Ю.Й. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка

Рекомендовано до друку Вченою Радою Ужгородського національного університету, протокол №6 від 24 червня 2010 року

Журнал включено до переліку наукових фахових видань з педагогічних дисциплін, затвердженого постановою Президії ВАК України № 1-05/4 від 26 травня 2010 року.

З М І С Т

Байдакова О. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ США	142
Барило О., Пустовий О., Шепета О. ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗНАНЬ ПРО НОВІ МАТЕРІАЛИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ У ЗАГАЛЬНОМУ КУРСІ ФІЗИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	145
Войтків Г. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ УСПІШНОСТІ НА УРОЦІ ФІЗИКИ	148
Гуменюк Н. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	151
Дацків І. ІННОВАЦІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ	154
Заболотний В. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ	157
Канюк О. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ТА СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ	161
Карбованець О. АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗБУДОВИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	164
Керестень І., Міс Й. РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УГОРЩИНИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ	166
Кіш Н. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ОВОЛОДІННЯ ВМІННЯМИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ	170
Коваль П. ХУДОЖНЬО-МИСТЕЦЬКИЙ НАПРЯМ У ФОРМУВАННІ ГАРМОНІЙНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ	174
Кривов'яз О. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О.І.АСТАХОВА	178
Криstopчук Т. РЕЙТИНГ ЯК СИСТЕМА ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ	181
Маляр Л., Кухта М. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	184
Марчук Л., Соболев Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ	187
Опачко М. МОНИТОРИНГ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ	190
Панчик О. ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ	194
Пастушенко С. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ З УРАХУВАННЯМ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ	197
Пермінова Л. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ	199
Поліщук В. РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УГОРЩИНІ	203

Пустовий О. ВИВЧЕННЯ СУЧАСНИХ ДВИГУНІВ ВНУТРІШНЬОГО ЗГОРАННЯ В КУРСІ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	206
Рашковський П. ПОДАННЯ ТА ПЕРЕВІРКА ДРУКОВАНИХ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ТЕХНІКИ	208
Розлуцька Г. ОСВІТНІЙ ПРОСТІР В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ	211
Росул Т. НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	214
Сідун Л. ОСНОВНІ АСПЕКТИ СПІВПРАЦІ ІНСТИТУЦІЙ У ВИЩІЙ ОСВІТІ	217
Сосницька Н. СУЧАСНЕ ІНФОРМАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ ТА ЙОГО ПРОГРАМНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ ЗАСОБИ	221
Стецишина О. ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ: ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ, ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ, ПРОБЛЕМИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ	224
Столярченко Т. ПРОГНОЗУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ЕКОНОМІСТА	226
Сусь Б., Мислицька Н. МОДЕРНІЗАЦІЯ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ ФІЗИКИ»	230
Талапканич Т. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ З ІННОВАЦІЙНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ	233
Товщик С. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	236
Точиліна Т., Філіпенко І., Оселедчик Ю. КОМП'ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ПЕРЕВІРКИ ТА КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З ФІЗИКИ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	239
Химинець В. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ	243
Химинець О., Долгош К. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ	247
Шебенюва І. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧНЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ	250
Шимановський М. ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА У РОБОТІ ІЗ ПОШИРЕНЮ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СУБКУЛЬТУРОЮ СТРЕЙДЖЕРІВ	253
Шпеник С. ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	257
Штербакова К. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СТИМУЛЯЦІЙНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ ДО ПРИРОДНИЧИХ НАУК	259

CONTENT

Baidakova A. TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF REFORMING OF THE USA EDUCATIONAL SYSTEM	142
Barylo O., Pustovyy O., Shepeta O. PSYCHOLOCAL-PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF KNOWLEDGE INTRODUCTION ABOUT NEW MATERIALS AND TECHNOLOGIES IN THE GENERAL COURSE ON PHYSICS OF THE HIGHER SCHOOL	145
Voytkiv G. PREPARING A TEACHER TO WORK WITH STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PERFORMACE ON PHYSICS	148
Humeniuk N. TO THE ISSUE OF PERSONAL READYNES OF FUTURE SPECIALISTS TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY	151
Datskiv I. INNOVATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A HIGHER SCHOOL	154
Zabolotnyy V. PECULIARITIES OF ORGANISATION OF STUDENTS EDUCATIONAL ACTIVITY WHILE STUDYING THEORETICAL GENERALISATIONS OF A SCHOOL COURSE ON PHYSICS	157
Kanyuk O. FORMATION OF SPEECH AND SOCIAL-LINGUISTIC COMPETENCY OF FUTURE SPECIALISTS WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION	161
Karbovanets O. ACTIVISATION OF COGNITIVE INTERESTS OF STUDENTS IN THE CURRENT CONDITIONS OF HIGHER SCHOOL DEVELOPMENT	164
Keresteny I., Miss Y. DEVELOPMENT AND ESTABLISHMENT OF HUNGARIAN EDUCATIONAL SYSTEM: PROBLEMS AND PROSPECTS	166
Kish N. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READYNES OF STUDENTS TO THE POSSESSION OF SKILLS OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION	170
Koval P. ART DIRECTION IN THE FORMATION OF HARMONIOUSLY DEVELOPED PERSONALITY	174
Kryvov'yaz O. PROBLEM OF EXPERIMENTAL SKILLS FORMATION OF A FUTURE TEACHER OF CHEMISTRY IN THE PEGAGOGIC HERITAGE OF O.ASTAKHOV	178
Krystopchuk T. RATING AS A SYSTEM FOR DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF SCIENTIFIC-PEDAGOGIC STAFF IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	181
Malyar L., Kuhta M. FORMATION OF PROFESSIONALISM OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF PEDAGOGIC DISCIPLINES STUDYING	184
Marchuk, L., Sobol N. PSYCHOLOGIC-PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF ASSERTIVE BEHAVIOUR OF HIGHER SCHOOL STUDENTS	187
Opachko M. MONITORING OF QUALITY OF STUDENTS TRAINING – FUTURE PHYSICS TEACHERS	190
Panchyk O. HISTORRICAL-CULTURAL PRECONDITIONS OF DEVELOPMENT OF SCHOOL MATHEMATICAL EDUCATION IN ZAKARPATTYA	194
Pastushenko S. PEDAGOGIC TECHNOLOGY OF TEACHING PHYSICS IN A TECHNICAL UNIVERSITY IN VIEW OF INTERSUBJECT CONNECTIONS	197
Perminova L. USING METHODS OF ACTIVE ADULT TEACHING	199
Polishchuk V. REFORMING THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGIC STAFF IN HUNGARY	203
Pustovyy O. STUDYING THE MODERN COMBUSTION ENGINES IN THE COURSE OF GENERAL PHYSICS OF A HIGHER SCHOOL	206
Rashkovskyy P. SUBMISSION AND VERIFICATION OF PRINTED TEST TASKS BY MEANS OF MULTIMEDIA TECHNIQUE	208
Rozlutska G. EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF POLY-CULTURALITY	211

Rosul T. NONVERBAL MEANS OF PEDAGOGIC COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TRAINING OF A FUTURE MUSIC TEACHER	214
Sidun L. KEY ASPECTS OF COOPERATION OF INSTITUTIONS IN A HIGHER SCHOOL	217
Sosnytska N. CURRENT INFORMATIONAL ENVIRONMENT OF TEACHING PHYSICS AND ITS PROGRAMME-INSTRUMENTAL TOOLS	221
Stetsyshyna O. CREATIVE PERSONALITY: WAYS OF FORMATION, PROFESSIONAL ADAPTATION, PROBLEMS OF SELF-REALISATION	224
Stolyarenko T. PROGNOSIS AS A COMPONENT OF PERSONAL-PROFESSIONAL ECONOMIST BECOMING	226
Sus B., Myslitska N. MODERNISATION OF FORMS OF ORGANISATION OF STUDENTS TEACHING WHILE STUDYING «HYSTORY OF PHYSICS» DISCIPLINE	230
Talapkanych T. PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENTS WITH INNOVATIVE TECHNOLOGIES	233
Tovschyk C. THEORETICAL-METHODOLOGIC ANALYSIS OF MAIN SCIENTIFIC APPROACHES TO THE PROBLEM OF SOCIAL EDUCATION	236
Tochylina T., Filipenko I., Oseledchyk Y. COMPUTER TESTING AS AN EFFECTIVE WAY OF VERIFICATION AND CONTROLL OF STUDENTS KNOWLEDGE ON PHYSICS IN THE HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT	239
Hymynets V. COMPETENCY APPROACH TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER	243
Hymynets O., Dolhosh K. FORMATION OF READINESS OF A TEACHER FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY	247
Shebenyova I. TEACHER TRAINING TO THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION SPHERE OF A PUPIL IN THE PROCESS OF STUDYING	250
Shymanovskyy M. PEDAGOGIC SUPPORT IN THE WORK ON DISSEMINATION OF STRAIGHTERS SUBCULTURE IN THE YOUTH ENVIRONMENT	253
Shpenyk S. PECULIARITIES OF PRACTICAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN GREAT BRITAING	257
Shterbakova K. PECULIARITIES OF MAKING USE OF STIMULATION METHODS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF INTERESTS TO THE NATURAL SCIENCES	259

УДК 371.13(73)(043.3)

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ США

Байдакова О.,
м.Ужгород

Модернізація національних систем освіти спрямована на забезпечення сучасних потреб суспільства, яке в ХХІ столітті стрімко розвивається в умовах демократизації, інформатизації, інтеграції, розширення міжкультурних взаємодій, глибоких структурних змін у сфері економіки, які визначають необхідність постійного підвищення кваліфікації та професійної мобільності. Значна кількість сучасних інновацій у галузі педагогічної освіти, що впливають на глибинні основи педагогічної діяльності вчителя, виникла у США під соціальним і політичним впливом інтеграційних процесів, що відбуваються в Європі. На зламі століть американським суспільством було усвідомлено роль полікультурності, що спричинило появу нових національних стратегій у вивченні та викладанні педагогіки, окреслених у державних програмних документах і широкомасштабних наукових дослідженнях.

Вивчення освітніх процесів на зовнішньому, зумовленому вимогами, соціального контексту, і внутрішньому, пов'язаному з радикальною зміною сутності педагогічної праці фахівців в галузі підготовки вчителів, рівнях є актуальною науковою проблемою як порівняльної педагогіки, так і теорії та методики професійної освіти в Україні та за кордоном. Визначення сучасних методологічних орієнтирів професійної підготовки вчителів потребує зміни підходу до вчителя як до рушійної сили позитивних змін у сфері культури.

Нашою метою є окреслення професійного пріоритету вчителя у контексті реформування педагогічної освіти США. Для досягнення поставленої мети пропонуємо розглянути програмні документи, щодо реформування педагогічної освіти, прийняті США на протязі останніх п'ятидесяти років. На нашу думку, це доцільно зробити з позицій макропідходу, або холістичного, який забезпечить узагальнення принципів і напрямків професійної підготовки сучасного вчителя.

Реформування системи підготовки вчительських кадрів є пріоритетним напрямком у теорії й практиці освіти США й цінним джерелом для аналізу, осмислення та творчого застосування країнами, що переживають процес демократичного становлення та перехід до ринкової економіки, зокрема, Україною. Міжнародні експерти з якості підготовки вчительських кадрів засвідчують стрімкий, інтенсивний, гнучкий розвиток американської педагогічної освіти порівняно з іншими країнами Заходу.

Щодо проблем професійної підготовки вчителя в країнах Заходу та США, то тривалий час вони не були предметом активного вивчення та дослідження вітчизняних учених. Лише в 90-х роках актуальні проблеми педагогічної освіти в західних країнах починають активніше вивчатися українськими дослідниками. Рівень дослідження проблеми визначений працями, пов'язаними з такими питаннями: методологічні проблеми вищої педагогічної освіти за кордоном (Л.П.Пуховська); тенденції, особливості, зміст професійної підготовки вчителів у закордонних країнах (Н.В.Абашкіна,

В.В.Веселова, П.С.Воронка, В.Б.Гаргай, О.В.Глузман, Т.М.Десятов, О.М.Дреев, В.Я.Пилиповский, А.В.Порінов); професійна освіта за кордоном у контексті загальноосвітньої підготовки (Б.Л.Вульфсон, В.К.Єлманова, В.О.Кудін); питання педагогічної технології, методів та організаційних форм навчання у школах США (В.С.Будико, А.В.Василіук); особливості та складові педагогічної майстерності вчителя США (Р.Б.Вендровська, В.М.Жуковський, Р.М.Роман); підходи до навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителя в США (В.Б.Гаргай); організація системи професійної освіти США (В.О.Кудін).

Після Другої світової війни, особливо починаючи з 60-х років, історію розвитку педагогічної освіти США характеризує безперервний, динамічний потік різноманітних реформаторських пропозицій.

Проблема реформування підготовки вчителів уже понад століття є актуальною темою американської педагогічної науки. Лише протягом останніх п'ятидесяти років питання професійно-педагогічної освіти набули стратегічного значення, пов'язаного з розумінням її значення для розвитку могутності держави не лише провідними теоретиками освіти, багатьма педагогами, а й широкими верствами населення.

«Супутникова» ситуація, що надала стратегічної сили всім рішенням федерального уряду стосовно того, як поліпшити навчання у школах, поєднана із занепокоєнням нації щодо поганої підготовки вчителів (які «довели» націю до науково-технічної поразки) і одночасно потребою готувати велику кількість «добрих» учителів за оптимально короткий термін (щоби «справитися» із ситуацією «бейбі-буму») – стали причинами безперервних реформ педагогічної освіти. Аналіз наукової літератури дав змогу виділити 31 велику спробу реформаторських пропозицій щодо поліпшення підготовки вчителів протягом 1963 – 99-х років.

Особливо цінними є декілька пропозицій реформ підготовки вчителів, які відбулися протягом останніх десяти років. Серед них – реформи Групи Холмса [4, с.35], пропозиції Джона Гудледа і Лінди Дарлінг-Геммонд, а також Доповідь Національної комісії з Викладання і Майбутнього Америки, написана за активною участю видатних американських теоретиків педагогічної освіти Лінди Дарлінг-Геммонд, Артура Вайза, Теда Сандерса, Долорес Ескобар, Джеймса Ганта та інших [9, с.46].

У вступному слові до доповіді «Що найважливіше: Викладання для Майбутнього Америки», яку написали члени Національної Комісії з питань освіти і Майбутнього Америки [7, с.12], губернатор Джеймс Гант сподівається, що вона розпочне великі національні дебати щодо «зв'язку підготовки вчителів з майбутнім Америки». І справді, обговорення змісту цього документа переважно зводиться до положення, що набір, підготовка і збереження «добрих» учителів є центральною стратегією поліпшення шкіл і суспільства в цілому.

Серед основних рекомендацій Комісії: встановлення

професійних Стандартів педагогічної освіти у кожному штаті; акредитація, ліцензування і сертифікація педагогічних коледжів університетів та їхніх випускників; розширення професійно-педагогічних програм магістерського рівня і введення річної інтернатури в Школах професійного розвитку для студентів – майбутніх учителів; розробка менторських програм для учителів-початківців, що включають тестове оцінювання вмінь і навичок викладання для студентів; створення надійного джерела постійного професійного розвитку вчителів. Автори документа зазначали, що «виконання цих рекомендацій забезпечить до 2006 року кожному американську дитину кваліфікованим, дбайливим і старанним учителем у школах, організованих для успіху» [4, с.5].

Отже, можна коротко проаналізувати основні положення реформ, активне обговорення яких триває і сьогодні в американських коледжах підготовки вчителів.

Передусім – це проблема стандартів педагогічної освіти. Благородне прагнення «забезпечити дітей кожного американця компетентним і дбайливим учителем» бере свій ентузіазм ще від книги «Завтрашні вчителі» Групи Холмса [4, с.55], але Америка все ще має пройти довгий шлях до реалізації цього майбутнього. Показники у навчанні американських учнів залишаються на тому самому рівні, а якщо й зросли, то дуже мало [8, с.15]. Лише незначна кількість учнів середніх шкіл може читати, писати, користуватися комп'ютером і оперувати науковим матеріалом на рівні, якого вимагають сучасні знання на роботі. Згідно з даними національного оцінювання лише 10% американських 17-річних учнів можуть робити висновки, використовуючи специфічні наукові знання; лише 7% можуть розв'язувати математичні завдання з понад однією дією; лише 7% може читати і розуміти спеціалізовані навчальні матеріали; і менше 2% може писати твори на складні теми [6, с.35]. Водночас міжнародні тести продовжують показувати американських учнів «гай скулз» як школярів з найнижчими знаннями з математики і природничих дисциплін [3, с.23].

Минув час після реформи Групи Холмса але більшість шкіл і вчителів не змогли досягнути організації навчання того типу, якого вимагають сучасні реформи. І не тому, що вони не хочуть робити цього, а тому, що вони не знають, як робити, крім того, системи, в яких вони працюють, не завжди підтримують їх у цьому. Деякі сучасні програми надають незначні можливості для того щоб навчити вчителів, як реорганізувати свою роботу і працювати ефективно. Більшість сучасних педагогів була підготовлена багато років тому за старими програмами і вимогами. Багато прекрасних ідей про складання навчальних планів незрозумілі у школах, з іншого боку низький рівень вимог до професійного відбору і набору фахівців до коледжів педагогічної освіти та шкіл веде до ще більшої поразки вчителів навчати учнів того, що вони самі не вміють.

Сьогодні акцент викладання в США робиться на «учінні», а не на «проходженні програми». Це означає залучення учнів середніх і елементарних шкіл до такої діяльності, яка допоможе їм стати письменниками, науковцями, математиками, істориками у додаток до вивчення основ викладання цих предметів. Зрозуміло, якщо учні повинні досягнути високих стандартів, те ж саме тепер очікують

від учителів, викладачів, від професійних програм у закладах педагогічної освіти. І першим пріоритетом у завданні цього питання є досягнення щодо змісту і рівня оволодіння майбутніми вчителями професійно-педагогічними знаннями, тобто стосовно стандартів педагогічної освіти [4, с.64]. Розробкою педагогічних стандартів після довгих років хаотичного оцінювання нині в США займається три професійних установи: Національна Рада з акредитації педагогічної освіти, Консорціум нового оцінювання і підтримки вчителів між штатами і Національне Міністерство стандартів професійного викладання. В цілому спільні зусилля цих закладів із розвитку і вдосконалення стандартів зводяться до встановлення професійних стандартів у кожному штаті, наполяганні на професійній акредитації педагогічних вищих навчальних закладів країни та закритті неадекватних з них, ліцензуванні учителів на підставі демонстрації педагогічно-доцільної поведінки, а ще тестування знань і вмінь з фахової і професійних дисциплін.

Так сьогодні багато штатів ще не мають встановлених стандартів для професійних програм педагогічних коледжів [9, с.49]. А ті стандарти, що існують, не завжди відображають сучасні вимоги до навчання студентів. Це досить добре розуміють адміністратори педагогічної освіти США, бо американських студентів – майбутніх учителів переоцінюють та недооцінюють одночасно. Широке використання стандартизованих тестів створює ілюзію, що учіння студентів і школярів постійно оцінюється. На відміну від тестів в інших країнах, а в Україні, які зазвичай, – це усні і письмові іспити, в США практикуються тести «широкого вибору» головних педагогічних умінь (multiple choice tests), які мають тенденцію сприяти розвитку мислительних навичок нижчого рівня [4, с.100]. Ситуація змінюється, але повільно. З 1989 року, коли президент Джорж Буш і губернатори штатів під керівництвом Клінтона, тоді губернатора Арканзасу, розробили Національні Освітні Цілі, фахівці педагогічної освіти зробили спробу створити стандарти «першокласного світового курікулуму» в багатьох академічних галузях — математиці, природничих дисциплінах, англійській мові, історії, географії, суспільних науках, мистецтві. Ці стандарти сьогодні використовують у багатьох штатах. Якщо за тестуванням знань фахової дисципліни ситуації досить добра, то з перевіркою професійно-педагогічних знань значно гірша. Більшість штатів не потребують акредитації педагогічних коледжів університетів, тому лише 500 із загальної кількості 1200 педагогічних вищих навчальних закладів мають Загальні Професійні Стандарти. Водночас штати неохоче стверджують їх [2, с.50].

Спробуємо проаналізувати пропозиції реформування стану підготовки вчителів у США і виділити загальні передумови й можливості поліпшення педагогічної освіти а також перешкоди на шляху її реалізації. Це завдання досить складне, бо кожний документ подається у своїй унікальній формі і стилі, відрізняється один від одного глибиною, чіткістю і обсягом. Багато пропозицій є відгуками на наукові, соціальні і економічні проблеми, які спіткали Америку протягом останніх п'яти десятиліть. Відомо, що, коли суспільство переживає складні часи, критики завжди звинувачують школу, і ведуть суспільну думку до висновку про низький рівень викладання та підготовки вчителів. Якщо частина

пропозицій виникла як результат відгуку на незадоволення суспільства підготовкою учителів, то інша частина в цілому написана в результаті аналізу практики педагогічної освіти різними університетськими лідерами, дослідниками, теоретиками, журналістами, вчителями, освітніми установами і філософськими об'єднаннями.

Важливими положеннями, на які звертають увагу всі дослідники, вважаючи їх запорукою успіху педагогічних реформ є: переконання у прямій залежності знань і вмінь учнів від знань і вмінь їхніх вчителів; положення про те, що набір, підготовка і збереження «добрих» учителів є центральною стратегією для поліпшення стану шкіл; впевненість освітан у тому, що реформа не матиме успіху, поки не зосередить своєї уваги на створенні умов, за яких учителі зможуть добре навчати учнів [2, с.51].

Одночасно перешкодами на шляху до реалізації цих положень можна назвати відсутність справжньої системи для професійного відбору, підготовки і розвитку американських учителів. Вони включають низку проблем, серед яких можна виділити: неадекватність педагогічної освіти у різних штатах, відсутність єдиних стандартів, акредитації, ліцензування або сертифікації; нестаранний набір на роботу, незадовільна професійна адаптація; відсутність професійного розвитку спеціалістів і системи заохочень за знання і вміння; наявність шкіл, розрахованих більше на поразку, ніж на успіх.

Для розв'язання цих проблем більшість авторів реформ рекомендує: серйозно ставитися до стандартів студентам і їхнім педагогам; перебудувати курікулум педагогічної освіти і забезпечити безперервний професійний розвиток учителів; переглянути умови набору вчителів до шкіл; створити школи, організовані для успіху школярів. Більшість цих пропозицій розглядає той чи інший аспект педагогічних ролей у світлі вимог часу до підготовки вчителів. У деяких випадках здається, що пропозиції цих реформ розкривають зміст ролей, хоча переважно вони не названі експліцитно. Можна виділити 9 педагогічних ролей, які логічно впливають з аналізу названих реформ, – компетентний вчитель: такий вчитель знає, що входить до змісту діяльності ефективних учителів, він спроможний продемонструвати ці вміння; будівничий спільноти: це педагог-практик – людина гуманна, яка посилює самооцінку своїх учнів і членів спільноти; педагог-майстер: такий педагог знає, хто він є, що вміє, як може використовувати свій унікальний талант для посилення уміння школярів; турботливий вчитель: такий вчитель піклується про потреби своїх учнів і менше думає про власні потреби; учитель-актор: цей вчитель розуміє роль «ефективного шкільного практика» і вміє його виконати; учитель, який розв'язує проблеми і приймає рішення: такий вчитель спроможний розв'язувати проблеми і приймати педагогічні рішення так, щоб усі були задоволені; інформований учитель: це практик, добре освічений і піклується про те, щоб його учні стали такими ж; культурно-сензитивний учитель: такий вчитель готовий і спроможний працювати з диверсифікованими учнями у диверсифікованих спільнотах; допитливий педагог: такий вчитель залучає учнів до навчальних пошуків і досліджень [2, с.51].

Не всі пропозиції вміщують той зміст, який має бути поданий до програми підготовки вчителя. Ті, що його вмі-

щують, звертаються переважно до трьох головних компонентів курікулуму педагогічної освіти, тобто до предметів загальноосвітнього циклу, або «вільних мистецтв»; фахової академічної дисципліни; професійно-педагогічної освіти, що включає педагогіку, кампусний і позакампусний, лабораторний та клінічний досвід підготовки майбутніх учителів.

Коли говориться про предмети загальноосвітнього циклу, всі автори, за деяким винятком, стверджують, що ці предмети потребують вдосконалення і їх повинно бути більше. Глибоке вивчення предметів фахового академічного рівня підтримують автори усіх реформ, проте питання залишається відкритим: чи зможуть усі «академічні» професори побудувати їх вивчення так, щоб воно враховувало потреби майбутніх учителів?

Одна пропозиція закликає до введення іншого компонента курікулуму, який отримав термін «освіта у базових дисциплінах» («education in the undergirding disciplines»). У цьому компоненті майбутні вчителі вивчатимуть споріднені з педагогікою предмети (психологія, соціологія та антропологія), в яких шукатимуть професійні поради і керівництво.

Безперечно, до професійно-педагогічного компоненту звертається більшість авторів зазначених реформ. Серед найпомітніших пропозицій є те, що майбутні вчителі повинні: вивчати основи освіти; бути обізнаними з проблемами розвитку дитини; володіти ґрунтовними знаннями з теорії навчання, викладання та учіння; розуміти і «приймати» себе; бути готовим до того, щоб бути гуманними, сензитивними і турботливими захисниками всіх людей; вивчати інші культури, відмінні від власної; бути вмілими у методах спостереження; створювати позитивне середовище для учіння школярів; бути вмілим учителем, тобто вміти знайти інформацію про учнів, знати і розуміти їх; вміти спланувати відповідне для них викладання, використовуючи велику різноманітність методів, що спрощують учіння школярів, їх оцінювання та менеджмент; бути спроможним використовувати педагогічну техніку, яка б сприяла учінню, розвитку допитливості та сприяла б задоволенню вчителів; бути спроможним до аналізу навчальної ситуації в класі та гнучким у використанні відповідних до ситуації знань, розуміти супутні до неї проблеми, бар'єри і конфлікти; бути рефлексивним і передбачливим щодо викладання, його впливу і наслідків; бути вмілим у такій звичайній педагогічній діяльності, як подача матеріалу й опитування; бути обізнаним в організації професії педагога і спроможним до висловлювання професійних суджень; вміти продемонструвати свій кампусний і позакампусний навчальний досвід [2, с.52].

Другим суперечливим питанням є місце, де повина відбуватися педагогічна освіта. Деякі дослідники вірять, що підготовка вчителя повинна здійснюватися в умовах кампусу з великим завантаженням студентів роботою у кампусній лабораторії для набуття різноманітного, лабораторного досвіду. Інші науковці заперечують це, стверджуючи, що вчителя можна підготувати лише в умовах справжньої, реальної школи. Так само невизначеним лишається питання про баланс між вивченням професійних курсів і набуттям педагогічного досвіду. Щодо забезпечення безперервного надійного професійного розвитку вчителів, то більшість сучасних пропозицій бачить розв'язання цієї проблеми у

Школах професійного розвитку педагогів, в яких вони повинні працювати, ще навчаючись в інтернаті, здобуваючи ступінь магістра.

Останнім часом у США відбуваються значні зміни в організації навчання майбутніх учителів. Широкого розповсюдження набули моделювання, мікрОВикладання, рольові ігри, напівсамостійна робота. В декотрих університетах до проведення занять залучають бригаду викладачів (так званий командний метод організації навчання ("План Ллойда Трампа"). Командний метод – це спільне викладання групою викладачів різних фрагментів інтегрованого курсу або спільна робота в різних формах навчання з цього курсу (лекції, семінари, співбесіда, лабораторна та практична робота тощо). Нововведення мають здебільше прагматичний характер і скеровані на зміцнення практичної підготовки,

оволодіння конкретними практичними навичками. Наприклад, теми з загальної педагогіки (методи, принципи навчання) вивчають безпосередньо в процесі мікрОВикладання [1, с.150].

Таким чином, окреслений професійний портрет сучасного вчителя у США дає уявлення про перші кроки на шляху до завоювання серця та розуму вчителя ХХІ століття, які пов'язані з підготовкою його до використання інформаційних та комунікативних технологій на компетентному рівні, забезпеченням доступу до надійної технології навчання, забезпеченням стратегічного лідерства і підтримки.

Враховуючи положення та висновки статті, в подальшому, ми намагатимемось простежити вплив реформування педагогічної освіти США кінця ХХ століття на підготовку вчителів у ХХІ столітті.

Література та джерела

1. Глузман О.В. Особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах США / О.В.Глузман, В.М.Володько // Педагогіка і Психологія. – 1998. – №4. – С.133-150
2. Кошманова Т.С. Реформування педагогічної освіти США / Тетяна Сергіївна Кошманова // Рідна школа. – 1998. – №3. – С.50-52
3. Educational Testing Service, 1989. – 167 p.
4. Holmes Group, 1986; 1990; 1995. – 183 p.
5. National Commission on Teaching and America's Future, 1996. – 174 p.
6. National Center for Education Statistics, 1992. – 118 p.
7. Sandel M.J. Democracy and Discontent: America in Search of Public Philosophy, Cambridge, 1996. – 248 p.
8. The National Education Goals Panel, 1995. – 146 p.
9. What Matters Most, 1996. – 137 p.

Дана стаття присвячена проблемі професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті реформування освітньої системи США. Особливу увагу приділено дослідженню програмних документів, щодо реформування педагогічної освіти, прийняті США на протязі останніх п'ятидесяти років.

Ключові слова: професійна підготовка вчителів у США, реформування системи освіти США.

Данная статья посвящена проблеме профессиональной подготовки педагогических кадров в контексте реформирования образовательной системы США. Особое внимание уделено исследованию программных документов, по реформированию педагогического образования, принятых США в течение последних пятидесяти лет.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей в США, реформирование системы образования США.

The author of the article has considered the issues of professional training of pedagogic staff in the context of reforming of the U.S. educational system. Particular attention is paid to the research of programme documents on reforming the pedagogic education, adopted in the U.S. during the last fifty years.

Keywords: professional training of pedagogic staff in the U.S., U.S. education reform.

УДК 378.26

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗНАНЬ ПРО НОВІ МАТЕРІАЛИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ У ЗАГАЛЬНОМУ КУРСІ ФІЗИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Барило О., Пустовий О., Шепета О.,
м.Чернігів

За часи незалежності в Україні піддавались процесам реформування різні сфери життєдіяльності людини. Особливі зміни відбулись у сфері освітньої галузі де перехід до Болонської системи навчання, й загальний вплив соціально–економічної ситуації останніх років відображується сьогодні у безлічі проблемних питань пов'язаних як з методологічною основою безпосередніх процесів організації навчання, так і з якістю шкільної та вузівської освіти. Такі

наслідки сучасних змін особливо торкнулись такої навчальної дисципліни, як фізика. Однією з причин складного становища фізики в сфері освіти стало падіння в 90-х роках престижності інженерних спеціальностей. Це пов'язано, передусім, зі зниженням рівня промислового технологічного виробництва в нашій країні та, відповідно, з низькою заробітною платнею інженерів різноманітних спеціальностей.

Порівнюючи тривалість викладання фізики в вузах у пе-

ріод 1970–х років з сьогоднішнім помічаємо яскраву різницю – кількість аудиторних годин скоротилась вдвічі. Руйнується матеріально-технічна база навчальних лабораторій кафедр фізики: старе обладнання матеріально вичерпало свій ресурс, а придбання нового, особливо для периферійних вузів, пов'язано або з фінансовими проблемами, або з відсутністю даного навчального обладнання у виробництві.

Але, незважаючи на згадані вище проблеми, сучасний викладач ВНЗ зобов'язаний у процесі викладання навчального предмету йти разом з розвитком науки, безперервно вдосконалювати усталені форми і традиції, знаходити нові методи, творчо підходити до процесу подання навчального матеріалу. Про це свідчить і аналіз останніх досліджень та публікацій. Огляд спеціальної літератури свідчить про інтерес сучасних дослідників до проблем активізації й удосконалення процесу організації навчання студентів. Так, різні аспекти мотивації професійного розвитку досліджувала В.С.Лукіна [1]; педагогічні умови формування професійного менталітету майбутнього педагога розглядала Р.К.Серьожнікова [2]; питання психологічного аналізу структури позитивного ставлення студентів до учіння вивчала Н.П.Зубалій [3]; проблемою мотивації учіння студентів займалась І.В.Зайцева [4]; про важливість безпримусового та ненав'язливого навчання писали зарубіжні автори – К.Роджерс, Д.Фрейберг [5]. Отже, сучасними дослідниками психолого–педагогічного напрямку активно вивчаються окремі аспекти покращення ефективності процесу навчання студентів.

Безумовно, в ході підготовки та вдосконалення лекційного курсу, лабораторних та практичних завдань викладач ВНЗ не залежно від навчальної дисципліни має завжди враховувати знання з педагогіки та психології вищої школи. Особливої уваги це набуває у ході викладання фізики у складних матеріальних і організаційних умовах сучасності.

Так, наприклад обов'язково необхідно враховувати особливості пізнавальної сфери та розвитку вищих психічних функцій в студентському віці. У студентів першого курсу згідно класичної класифікації триває період юності – першого періоду дорослого самостійного життя. Відповідальність за власну долю, за майбутнє життя визначає специфіку всього студентського віку. Але у антропологів, фізіологів і психологів не існує єдиної думки з приводу визначення верхньої та нижньої вікової межі та її вікових підгруп. У схемі вікової періодизації, прийнятої на симпозиумі АПН СРСР з вікової фізіології в 1965 році та на міжнародному симпозиумі в Москві на початку 70–х років двадцятого століття, у якому брали участь фізіологи, морфологи, біохіміки, педіатри, педагоги, психологи, антропологі, гігієністи і геронтологи з восьми країн було запропоновано, що юнацький вік виділяється з 16 до 21 року. Саме на цей період і припадає час навчання переважної більшості студентів.

Дослідники психології студентського віку І.С.Булах, Л.В.Волинська, З.В.Огороднійчук, О.В.Скрипченко вважають, що в юнацькому віці відбуваються якісні зміни всіх сторін психічної діяльності, які є основою становлення особистості, зокрема пізнавальної сфери на основі становлення і розвитку вищих психічних функцій. Характерний рівень когнітивного розвитку в юнацькому віці – формаль-

но–логічне, формально–операціональне мислення. Це абстрактне, теоретичне, гіпотетико–дедуктивне мислення, не пов'язане з ситуативно–конкретними умовами зовнішнього середовища [6].

Спрямованість у майбутнє, постановка завдань професійного й особистісного самовизначення у студентському віці відображаються на цілісному процесі психічного розвитку, включаючи й розвиток пізнавальних процесів. Інтерес до навчання у студентів, порівняно із старшокласниками, помітно підвищується, оскільки навчання набуває безпосереднього життєвого змісту, пов'язаного з майбутнім. Виникає виражений інтерес до різних джерел інформації (Інтернет, ЗМІ, книги). Підсилюється потреба у самостійному набутті знань. Пізнавальні процеси набувають широкого, стійкого і дійового характеру, на вищому рівні розвитку – широкої пізнавальної потреби на базі такого новоутворення, як теоретичне ставлення до знань. Індивідуальна спрямованість і вибірковість інтересів пов'язана з життєвими планами. За умов вдалої мотивації викладачем студентів до процесу навчання у них зростає свідоме ставлення до праці й учіння.

Для сучасного етапу розвитку суспільства є характерним інтеграція знань про людину та світ в єдину систему, представлення науки як елемента культури. Навчальні предмети природничих наук відображають їх основи, які займають особливе місце в сучасному світосприйнятті людини. Зокрема фізика є фундаментом техніки і технологій, пояснює будову навколишнього світу, закони його розвитку, розкриває особливості процесу наукового пізнання, демонструє значення та місце науки в системі культури, показує роль науки в розвитку та збереженні цивілізації, у розв'язанні глобальних проблем сучасності, підтверджує взаємозв'язок і взаємообумовленість природничого і гуманітарного знання.

Темпи науково–технічного розвитку в наш час зумовлюють швидке старіння наукових знань та вмінь. Зважаючи на це, при вивченні загального курсу фізики у вищій школі викладачі повинні якомога ширше використовувати нові наукові досягнення, розповідати про нові матеріали та технології. В роботі [7] говориться, що: «Із врахуванням значного обсягу наукової інформації з фізики єдиний шлях використання сучасних завдань фахової підготовки вчителя – це інтенсифікація процесу навчання на основі модернізації й структурування навчального матеріалу та використання сучасних інноваційних технологій». Такий підхід збільшить зацікавленість студентів, мотивуватиме глибше засвоєння знань, наглядно продемонструє зв'язки фізики з іншими галузями.

Неодмінною умовою соціально–економічного розвитку суспільства є використання плідних взаємозв'язків між наукою та освітою. Сучасні наукові досягнення взагалі дуже швидко втілюються у побут і не завжди освітні технології встигають використовувати ці здобутки.

Так, наприклад, сучасна наука досягла рівня нанотехнологій, але, на жаль, ці досягнення майже ніде не використовуються в освіті. Термін «нанотехнології» в 1974 році запропонував японець Норіо Танігучі для опису процесу створення нових об'єктів і матеріалів за допомогою маніпуляцій з окремими атомами. Але ідея про те, що можли-

во збирати пристрої та працювати з об'єктами, які мають нанорозміри була вперше висловлена у виступі лауреата Нобелівської премії Річарда Фейнмана у 1959 році в Каліфорнійському технологічному інституті.

Сьогодні нанотехнології стають майже обов'язковим напрямком в усіх серйозних університетах Європи і Америки.

Автори статті [8] вважають, що для майбутніх учителів фізики потрібно розкрити поняття нанотехнологій при вивченні загального курсу фізики. При цьому бажано показати не тільки сучасні досягнення нанотехнологій, але й перспективи їх розвитку.

У статті [9] автори пропонують при вивченні першого розділу загального курсу фізики – «Механіка», викладач може застосувати багато сучасних наукових досягнень. Розглянемо більш детально таку тему, як механічні властивості твердих тіл. Якщо минуле століття можна вважати століттям заліза, то зараз на зміну сталям приходять алюмінієві, нікелеві та титанові сплави які застосовуються в космічній, авіаційній промисловості та атомній енергетиці. Ці матеріали починають застосовувати в не традиційних для них галузях і навіть у побуті. В той же час з авіаційної та ракетно-космічної техніки ці сплави витісняються новим поколінням алюмінієво-літєвих сплавів, композиціями та інтерметалідами. Так наприклад, якщо в конструкціях російської цивільної авіації четвертого покоління використовується приблизно 70% алюмінієвих сплавів і 15–20% композитів, то останній Airbus вже на 50% складається з композитних матеріалів, а в Boeing 787 Dreamliner обіцяють збільшити цей показник до 70%.

На сьогоднішній день деякі досягнення науки і техніки минулих років є технічно та морально застарілими. Такою, наприклад, є електронно-променева трубка, у минулому базовий прилад для створення телевізорів, осцилографів, дисплеїв та ін. Це зв'язано з бурхливим розвитком дисплейних технологій, що відбувається протягом останніх років. На зміну трубці прийшли інші типи дисплеїв, в тому числі рідкокристалічні, які мають великі перспективи на

найближче майбутнє. Враховуючи широке застосування рідких кристалів в науці і техніці, автори статті [10] пропонують вивчати їх властивості в курсі загальної фізики вищої школи, в обсягах, достатніх для розуміння основних фізичних принципів на яких базується робота рідкокристалічних дисплеїв та індикаторних пристроїв. На думку авторів найбільш вдалим для цього є саме розділи «Термодинаміка та молекулярна фізика» і «Оптика». В цих розділах можна три лекції присвятити рідким кристалам.

В лекційному курсі потрібно розповісти про класифікацію та структуру рідких кристалів, пояснити, що називається мезофазою, та дати визначення директору. Потрібно ввести поняття ступеня впорядкованості S , як міри дальнього орієнтаційного порядку, та пояснити його залежність від температури. Далі потрібно навести приклади фазових діаграм та розповісти про фазові переходи першого та другого роду в рідких кристалах. У цій же лекції потрібно розповісти про в'язкопружні властивості рідких кристалів, взявши за приклад одновісне оптичне середовище – нематичний рідкий кристал, оскільки він є найпростішою системою, що моделює середовище з орієнтаційним порядком. Розглядаючи феноменологічну теорію пружності рідких кристалів спочатку потрібно розрізнити шість видів елементарних деформацій: дві деформації поперечного вигину (splay-, або S -деформації), дві деформації поздовжнього вигину (bend-, або B -деформації), та дві елементарні деформації кручення (torsion-, або T -деформації). Потім потрібно показати, що в загальній формулі для об'ємної пружної енергії нематичного рідкого кристалу залишається лише три модулі пружності і що ця формула є основою для розуміння практично всіх електро- та магнітооптичних явищ в нематичному рідкому кристалі.

Таким чином при впровадженні знань про нові технології та матеріали у загальному курсі фізики вищої школи викладач обов'язково повинен спиратись на знання з психології та педагогіки, враховувати особливості пізнавальної сфери та розвитку вищих психічних функцій в студентському віці.

Література та джерела

1. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития / Валентина Сергеевна Лукина // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С.25-33
2. Серьожникова Р.К. Педагогичні умови формування професійного менталітету майбутнього педагога / Раїса Кузьмівна Серьожникова // Проблеми освіти. – 2004. – № 37. – С.36-45
3. Зубалій Н.П. Психологічний аналіз структури позитивного ставлення до учіння студентів / Ніна Петрівна Зубалій // Наукові записки: Зб.наук.праць. – Вип.40. – К.: НПУ, 2001. – С.221-223
4. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів: Монографія / Інна Веніамінівна Зайцева. – Ірпінь, 2000. – 191 с.
5. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учитися. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
6. Вікова і педагогічна психологія: Навчальний посібник. – 2-ге. вид. [О.В.Скрипченко, Л.В.Волинська., З.В.Огороднійчук, І.С.Булах та ін.] – Київ: Каравела, 2009. – 400 с.
7. Сергієнко В.П. Теоретичні і методичні засади навчання загальної фізики в системі фахової підготовки вчителя: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 «теорія та методика навчання» / Володимир Петрович Сергієнко. – Київ, 2004. – 516 с.
8. Пустовий О.М. Нанотехнології у загальному курсі фізики вищої школи / О.М.Пустовий, В.П.Сергієнко // Збірник наукових праць ХДУ. Педагогічні науки. Випуск 50. – Частина 2. – 2008. – С.336-339
9. Пустовий О.М. Нові матеріали при вивченні механічних властивостей твердих тіл. Фізика, технічні науки: стан, досягнення і перспективи / О.М.Пустовий, В.П.Сергієнко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м.Полтава, 30-31 жовтня 2008 року. – Полтава: ФОП Рибалка, 2008. – С.95-97
10. Гриценко М.І. Вивчення електрооптичних властивостей рідких кристалів у розділах «Термодинаміка» та «Оптика» курсу загальної фізики вищої школи / М.І.Гриценко, С.І.Кучеев, О.М.Пустовий // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Випуск 31.–Чернігів, 2007. – С.66-71

Автори статті розкривають психолого-педагогічні засади впровадження знань про нові матеріали та технології у за-

гальному курсі фізики вищої школи. В статті показано, що у процесі впровадження нових знань у загальному курсі фізики вищої школи викладач обов'язково повинен спиратись на знання з психології та педагогіки, враховувати особливості пізнавальної сфери та розвитку вищих психічних функцій в студентському віці.

Ключові слова: нові матеріали та технології, психолого-педагогічні особливості впровадження знань про нові матеріали та технології.

Авторы статьи раскрывают психолого-педагогические основы внедрения знаний о новых материалах и технологии в общем курсе физики высшей школы. В статье показано, что в процессе внедрения новых знаний в общем курсе физики высшей школы преподаватель обязательно должен опираться на знания по психологии и педагогике, учитывать особенности познавательной сферы и развития высших психических функций в студенческом возрасте.

Ключевые слова: новые материалы и технологии, психолого-педагогические особенности внедрения знаний о новых материалах и технологии.

The authors of the article have considered psychological-pedagogical principles of introduction of knowledge about new materials and technologies in the general course in physics of a higher school. It has been stated, that in the process of introduction of new knowledge a teacher necessarily has to lean against knowledge on psychology and pedagogics, take into account the features of cognitive sphere and development of higher psychical functions in the student age.

Key words: new materials and technologies, psychological-pedagogical peculiarities of knowledge introduction on new materials and technologies.

УДК 378.853

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ УСПІШНОСТІ НА УРОЦІ ФІЗИКИ

**Войтків Г.,
м.Київ**

Постановка проблеми. В Державній програмі «Вчитель» сказано, освіта «...є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку Української держави. Ключова роль у системі освіти належить учителю. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини» [5].

Підготовка вчителів завжди була серед центральних проблем діяльності системи освіти, оскільки вчитель є дійовою особою, покликану виконувати її складні завдання. Проте на даний час у зв'язку із бурхливим розвитком інформаційних технологій роль вчителя вже дещо змінилася – він виконує роль консультанта, помічника, коректора знань. Це пов'язано із тим, що наявність персональних комп'ютерів, глобальної мережі Інтернет, врешті-решт, навчальної літератури дають можливість учням здобувати знання самостійно. У зв'язку із цим виникає логічне запитання: чи не втратить професія вчителя свого престижу із подальшим розвитком інформаційних технологій, та засобів навчання?

Аналіз літературних джерел показує, що із виникненням книгодрукування очікувався занепад значення викладача, бо вважалося, що кмітливі учні віддадуть перевагу «тихому», за книгою, навчанню. Але, як свідчать дослідження вчених, особливості роботи мозку не припускають заміну вчителя чим завгодно для нагромадження вражень та інформації: емоційна реакція дитини максимально гостра при роботі з вчителем, значно сильніша, ніж у використанні

кіно, телебачення, комп'ютера, плаката, книжки. Процес розвитку особистості відбувається ефективно саме в процесі психологічних контактів людей, що не можуть здійснити суперкомп'ютери, бо успіх у цій справі не залежить ні від швидкодії процесора ні від досконалості програми, з якою він працює. Тобто ні тепер, ні в майбутньому розвиток прогресивних інформаційних технологій не похитне значення викладача, а навпаки поєднання праці й досвіду вчителя із досконалою технікою та методичним забезпеченням робитиме навчальний процес більш цікавішим та легшим для сприйняття учнями нового навчального матеріалу [1]. Крім того кожна дитина є індивідуальністю, має нахили до різних предметів, по-різному сприймає нову інформацію, має різні здібності. І жодна «машина» не може заглянути у куточки душі, вивчити психологію дитини, підібрати для неї ті індивідуальні методи навчання, які б давали для неї успішний результат, і робили б навчання захопливим заняттям, а не примусовою діяльністю. Ця роль відводиться вчителю. Він повинен бути готовий до роботи із учнями із різним рівнем успішності. Тому метою цієї статті є виділення ключових моментів, на які потрібно звертати увагу вчителю при підготовці до уроку фізики для ефективного засвоєння учнями нових знань.

Виклад основного матеріалу. «Все, що робить дитина щодня, оцінюється крізь призму успішності розв'язання нею навчальних завдань. Те, що учень усвідомлює в процесі навчання як успіх так і невдачу у власній шкільній діяльності, в організації педагогічного процесу представлено у вигляді обліку успішності чи неуспішності учня. В результаті дитина стає пронизаною цінностями і стандартами,

пов'язаними із навчальними досягненнями» [2, с.182]. За критерієм успішності навчання у будь-якому класі є три групи учнів: «сильні», «середні», «слабкі». Саме наявність цих груп, як говорить В.А.Семиченко «становить для вчителя неабияку проблему щодо організації навчального навантаження, та підготовки до проведення уроку. Адже «сильні» учні швидко все розуміють, швидше виконують завдання. «Слабкі» ж потребують додаткової уваги, їм необхідно неодноразово повторювати навчальний матеріал, програмні завдання вони виконують зі значним запізненням. А програма фактично передбачає єдиний темп засвоєння навчального матеріалу, причому великою мірою вона розрахована на ідеальних учнів (тобто тих, що мають високі пізнавальні здібності, постійно відвідують школу, не хворіють, мають усі посібники й домашню допомогу під час опрацювання навчального матеріалу)» [3, с.125-126]. Тому перед учителем одразу ж постає проблема: відповідно до стихійної диференціації учнів за рівнем пізнавальних можливостей організовувати навчальний процес таким чином, щоб усі вони отримували нормативний рівень знань, навичок і вмінь в умовах посиленого темпу праці. Різні вчителі розв'язують цю проблему по-різному. Семиченко В. А. виділяє такі найпоширеніші варіанти:

- головну увагу приділяють «середнім» учням, на рівні яких вважає за доцільне працювати вчитель. Вчитель начебто вирівнює умови, за яких невстигаючі учні тягнуться вперх, а найсильніші уповільнюють темп, пристосовуючись до загального руху. Розв'язуючи одну проблему (уніфікуючи зміст роботи), вчитель створює нові. «Слабкі» учні, постійно відчуваючи свою некомпетентність, не розуміючи того, що легко дається однокласникам, починають шукати інші засоби підвищення самоповаги, самоутвердження (грубити, поводити себе зухвало, блазнювати, відгороджуватися від інших тощо). «Сильні» ж втрачають джерело розвитку (постійне ускладнення дій і цілей роботи), інтерес до навчання, знижують пізнавальну активність, у них формується звичка працювати напівсили;

- інший варіант роботи – головну увагу вчитель приділяє «слабким» учням. Він неодноразово повторює матеріал, обмежує кількість розглядуваних питань, допомагає окремим учням формулювати свої відповіді, надає можливість потренуватись у виконанні вправ. Отже, він надає реальну допомогу тим, хто найбільше її потребує, проте водночас створює умови, за яких згасає пізнавальний інтерес не тільки в «сильних», а й у «середніх» учнів.

- третій варіант – найбільше уваги вчитель приділяє «сильним» учням, вважаючи, що тільки вони варті того, щоб працювати. На інших взагалі не слід витрачати час і зусилля: якщо вони бажають, то самі підтягнуться, адже перед очима є такі переконливі приклади. Така стратегія справді сприяє тому, що частина «середніх» дітей отримує реальну можливість розвитку і переходу до групи «сильних», однак друга частина втрачає надію наздогнати лідерів. Загалом у класі поглиблюється розшарування на «сильних» і «слабких» [3, с.125-128]. Якщо вчитель не вважає цю проблему вартою розв'язання, такий стан його цілком задовольняє. Якщо ж він відчуває незадоволення від того, що значна кількість дітей поступово відчужується від навчання, втрачає стимули до подальшого розви-

тку, він прагнутиме щось змінити. Найчастіше це питання розв'язується доволі просто: для кожної групи учнів учитель готує такі завдання, що відповідають їхньому рівню. Але і в цьому випадку виникає низка організаційних і етичних проблем нехтувати, якими вчитель не може, і які потребують подальшого розв'язання для подолання. Виникає також проблема оцінювання рівня навчальних досягнень. «Вчитель як правило розробляє три категоріальні системи оцінювання, де міжіндивідуальне зіставлення неможливе. Проте й тут постає делікатне етичне питання: чи має він право виставляти оцінки за матеріал підвищеної складності, який задається поза програмою або на рівні, що не досягає програми, адже нормативні критерії оцінювання, які існують у школі, передбачають чітку відповідність програмі діяльності і вчителя, й учнів?» [3, с.127]

Крім того вирішувати ці питання слід так, щоб вчитель при роботі із групами із низьким рівнем успішності не подвоював свого власного навантаження. Це можливо при ретельній попередній підготовці вчителя до уроку.

Успішне проведення уроку фізики і досягнення поставленої мети визначається узгодженою діяльністю вчителя й учнів, яка, в свою чергу, залежить від їх підготовки.

Підготовка вчителя до уроку фізики складається в загальному із відомих пунктів, тобто вчитель окреслює загальну оболонку роботи, і вже при роботі у різних класах, видозмінює її, творчо доопрацьовує, застосовує найбільш вдалі технології, розширює її у потрібних напрямках для того, щоб досягти поставленого результату – навчити всіх дітей. Розглянемо приклад підготовки вчителя до уроку фізики.

У підготовці вчителя до уроку слід розглядати два етапи: попередній та безпосередній.

Попередня підготовка вчителя до уроку починається із вивчення психологічної, педагогічної та методичної літератури, далі вчитель ґрунтовно ознайомлюється зі змістом та вимогами навчальної програми з фізики, з підручниками та іншими навчальними посібниками, і вивчає досвід роботи інших учителів й аналізує свій власний досвід, та визначає місце даного уроку в системі уроків з розділу або теми.

Першим етапом підготовки вчителя фізики до роботи в будь-якій школі є складання тематичного (календарного) плану. Розробляється весь комплекс роботи вчителя, спрямованої на здійснення завдань, покладених на фізику як навчальний предмет, плануються заходи, які забезпечують розвиток і виховання учнів, озброєння їх знаннями, практичними вміннями і навичками.

Перед тим як приступити до складання тематичного (календарного) плану, вчитель повинен провести підготовчу роботу: проаналізувати навчальну програму з фізики, уважно вивчивши пояснювальну записку; досконало вивчити підручники; проаналізувати виконання плану за минулий рік, що дасть змогу виявити помилки і включити все те, що приведе до позитивних результатів.

Підручники з фізики призначені не тільки для учнів. Для вчителя вони є мірою глибини і всебічності вивчення того чи іншого питання навчальної програми з фізики.

Під час планування навчальний матеріал програми розподіляється між окремими уроками. При цьому

враховується обсяг того чи іншого параграфу, кількість і тривалість дослідів, як і скільки буде розв'язано вправ та задач, яких знань та навичок повинні здобути учні на уроках тощо.

Планування також включає виділення окремих уроків на проведення лабораторних, контрольних і самостійних робіт, уроків повторення, узагальнення і систематизації знань, уроків-екскурсій.

Плануючи систему уроків, учитель повинен наперед бачити наслідки своєї роботи через рік, – що знатимуть і вмітимуть його учні через рік.

Безпосередня підготовка вчителя до уроку фізики полягає в конкретизації тематичного (календарного) планування стосовно кожного уроку, продумуванні і складанні планів окремих уроків.

Робочий план уроку необхідний для кожного вчителя, незалежно від його ерудиції й досвіду роботи, тому що в процесі складання плану вчитель прогнозує хід майбутнього уроку, готує його сценарій, хоча у необхідних випадках, коли цього вимагають конкретні обставини, вчитель може і відхилитися від наміченого плану для того, щоб забезпечити ефективність і результативність уроку.

Об'єм плану, так само як його зміст і структура, не регламентується. Учителям, які починають працювати варто складати плани-конспекти, а досвідченим – обмежитися підготовкою коротких і стислих планів. І все ж наявність докладного плану уроку свідчить про глибоке і всебічне продумування вчителем всіх деталей майбутнього уроку.

План уроку складається в довільній формі, в ньому варто відобразити такі основні елементи уроку:

1. Назва теми уроку і клас, в якому від проводиться.
2. Освітні, виховні, розвиваючі, практичні та корекційні завдання уроку.
3. Матеріально-технічне забезпечення уроку.
4. Тип уроку
5. Короткий виклад змісту матеріалу, що вивчатиметься на уроці, з виділенням основних його розділів, розв'язки вправ і задач, запитання до учнів, домашнє завдання та інша інформація, яка стосується уроку.

При складанні плану уроку слід керуватись календарним планом. Під час підбору матеріалу до уроку, крім підручника і методичних посібників, велике значення має використання матеріалів із різних інформаційних джерел. Працюючи з газетами і журналами, науково-популярною і науково-технічною літературою, вчитель фізики повинен ставити собі запитання про те, як дані матеріали можна використати на уроках. Така систематична робота збагачує знання самого вчителя, зв'язує навчання фізики із завданнями, які ставляться перед сучасною школою. У методичному відношенні використання зазначених матеріалів робить урок більш живим, цікавим.

План уроку треба складати так, щоб нові поняття ґрунтувались на вже відомих. Тоді забезпечується наступність у викладанні. Добираючи задачі, приклади, треба враховувати, як вони допоможуть засвоїти наступний матеріал. Наприклад, обчислюючи силу тиску на грані паралелепіпеда, зануреного в рідину, ми готуємо учнів до засвоєння поняття про архімедову силу. Рациональне використання часу – невід'ємна вимога уроку. Наприклад, надмірна ви-

трата часу на опитування на початку уроку негативно позначається на якості пояснення нового матеріалу. Так само підбір потрібних приладів для проведення дослідів під час уроку призводить до втрати дорогоцінного часу.

Визначення мети уроку полягає у фіксації того, чого вчитель хоче досягти протягом уроку, а саме, які знання повинні засвоїти учні, якими вміннями і навичками оволодіти, як краще їм усвідомити об'єктивний характер законів фізики, оволодіти вміннями розв'язувати фізичні задачі тощо. Взагалі мета повинна бути конкретною і не включати загальну мету корекційно-розвиткового навчання в школах інтенсивної педагогічної корекції.

Основним у плануванні є хід уроку. Розглянемо основні вимоги до сучасного уроку, які включають:

1. Забезпечення єдності корекційної, розвивальної і виховної сторін уроку. Наприклад, коли ми вводимо поняття про тиск, то показуємо, що воно викликане практичними потребами людини, зокрема необхідністю порівнювати результати дії одних тіл на інші і передбачати їх.
2. Зв'язок даного уроку з попередніми і наступними уроками.
3. Забезпечення активної участі учнів на всіх етапах уроку. Це досягається підбором методів і прийомів. Так, лише переказ тексту підручника знижує інтерес учнів до уроку. Вимоги наведення власних прикладів під час розповіді та відповіді на практичні питання підвищує інтерес учнів до роботи.
4. Рациональне використання всього відведеного часу. Це стосується дозування часу на окремі частини уроку. Наприклад, надмірна затрата часу на опитування приводить до зниження якості пояснення нового матеріалу.
5. Завершеність уроку. Суть цієї вимоги полягає в тому, щоб учні усвідомили певні знання, одержали вміння і навички, щоб і вчитель, і учні залишили клас задоволені тим, що цей урок дав нове і цінне для учнів. Завершеність уроку полягає і в тому, що учні повинні безпосередньо в класі засвоїти основний матеріал, який пояснювався на уроці.

Визначення структури уроку проводиться з урахуванням його типу і місця в системі уроків. Завдання цього етапу – встановити раціональні методи, прийоми і засоби навчання для кожного уроку, характер пізнавальної діяльності учнів (репродуктивна, частково-пошукова, пошукова), поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи учнів на уроці, відібрати і підготувати дидактичні засоби.

Урок фізики буде ефективним тільки тоді, коли вчитель:

- на високому науково-методичному рівні обґрунтує стратегію і тактику керування пізнавальною діяльністю учнів на основі закономірностей і принципів навчання;
- досконало організує посильну і результативну пізнавальну діяльність усіх учнів класу;
- зробить ретельну діагностику причин, що впливають на якість занять, прогноз ходу і наслідків корекційно-розвиткового навчання, вибере на цій основі досконалу технологію досягнення запланованих результатів;
- творчо, не стандартно підійде до розв'язання конкретних завдань відповідно до наявних умов та можливос-

тей;

- обґрунтує вибір, доцільність застосування необхідного і достатнього для цієї мети комплексу дидактичних засобів;
 - здійснить диференційований підхід до окремих учнів;
 - раціонально використає кожну робочу хвилину уроку;
 - організує на уроці атмосферу змагання, діловитості, стимулювання, дружнього спілкування, відповідальності всіх учасників корекційно-розвиткового навчання за результати спільної праці.
- Виконати всі перераховані вимоги до уроку за відве-

дений для нього час не завжди можливо. Тому для цього потрібно створити систему уроків, кожний з яких незалежно від теми і об'єму матеріалу стає етапом у розумінні й усвідомленні учнями фізичних понять, закономірностей, процесів і явищ.

Таким чином, результативність навчання всіх учнів класу залежить від учителя, його майстерності, гнучкості та компетентності. Його попередня ретельна підготовка до того чи іншого уроку з фізики, полегшує його проведення та забезпечує високу якість навчання.

Література та джерела

1. Організація навчально-виховного процесу. З досвіду роботи вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації. – Вип. 10. – К.: 2007 – 268 с.
2. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. чл.-кор. РАО А.А.Реева – СПб.: «Прайм-ЕРОЗНАК», 2005.– 416 с.
3. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности: навчальний посібник / Валентана Анатоліївна Семиченко. – К.: Вища школа, 2004 – 335 с.
4. Сиротюк В.Д. Теоретико-методичні засади використання дидактичних засобів у навчанні фізики в школах інтенсивної педагогічної корекції: дис...-д-ра. пед. наук: 13.00.02 «теорія та методика навчання» / Володимир Дмитрович Сиротюк. – НПУ ім.М.П.Драгоманова – К., 2005. – 420 с.
5. ПОСТАНОВА від 28 березня 2002 р. N 379 Про затвердження Державної програми «Вчитель» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www2.zn.zn.edu.ua.net/storage/245.txt>> – Загол. з екрану. – Мова укр.

У статті розглянуті методичні аспекти підготовки вчителя до роботи з учнями з різним рівнем успішності на уроці фізики.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя фізики, планування уроку фізики.

В статье рассмотрены методические аспекты подготовки учителя к работе с учащимися с разным уровнем успеваемости на уроке физики.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя физики, планирование урока физики.

The author of the article has considered the methodical aspects of preparation of a teacher to work with pupils with the different level of progress on the lesson of physics.

Key words: professional training of a teacher of physics, planning of a lesson on physics.

УДК 378.015.311

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гуменюк Н.,
м.Київ

Трансформаційні процеси, що зумовлені науково-технічними досягненнями і відкриттями в Україні, призводять до перегляду ролі та значення фахівця у професійному середовищі. Водночас соціально-економічна сфера держави вимагає системного підходу до особистісної готовності майбутнього фахівця, а саме: урахування психологічного аспекту в професійній підготовці спеціалістів, які будуть здатні ефективно розв'язувати проблемні ситуації не в абстрактних умовах, а в конкретному соціальному середовищі. Така увага зумовлена невизначеними та непередбачуваними ситуаціями (екстремальні ситуації: зумовлені природними, кліматичними, технічними, ергономічними,

гідрометерологічними, психологічними факторами, дефіцит часу на прийняття негайного рішення) професійної діяльності, які призводять до нервово-психічного напруження і деструктивних змін в поведінкових і пізнавальних сферах особистості.

Причиною таких особистісних змін, як правило, є психологічна неготовність спеціаліста до професійної діяльності. Одним із перших кроків у цьому напрямі постає необхідність в пошуку шляхів подолання професійної дезадаптації особистості через модернізацію навчально-виховної системи вищої освіти.

Труднощі, які спостерігаються при професійній підго-

товці спеціалістів в навчально-виховному процесі вищих технічних навчальних закладів (недостатня кількість годин, виділених на вивчення дисциплін філософсько-гуманітарного циклу, непрофесійна цілеспрямованість навчальних і робочих програм, слабкий взаємозв'язок між теоретичним і практичним аспектом в процесі професійно-технічної підготовки, відсутність взаємодії психологічної служби з навчально-виховною діяльністю педагогів тощо) зумовили актуальність вибору теми нашого наукового дослідження «Теоретико-методологічний стан проблеми розвитку особистісної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності», і є структурною частиною теми нашого дисертаційного дослідження «Розвиток особистісної готовності майбутніх фахівців нафтогазового профілю до професійної діяльності».

Мета нашого наукового дослідження – розкрити теоретико-методологічний стан (засади) проблеми розвитку професійно-особистісної готовності фахівців нафтогазового профілю в сучасних умовах освітнього простору.

Поставлена нами мета передбачає розв'язання таких завдань:

1) проаналізувати стан дослідження філософсько-психологічних джерел проблеми розвитку професійно-особистісної готовності майбутніх фахівців в сучасних умовах освітнього простору;

2) визначити основні детермінанти та структурні компоненти особистісної готовності фахівця.

Дослідження проблеми «розвиток особистісної готовності майбутнього фахівця» знайшла своє відображення у філософсько-психологічній літературі (філософії, філософській антропології, гуманістичній психології, релігійзнавстві, антропологічній педагогіці та інших) та у працях провідних зарубіжних (Б.М.Магомедова, Л.П.Мордвінчева, М.И.Надеєва, В.А.Ронева, Т.Д.Скуднова та інші) і вітчизняних науковців (Г.А.Балл, І.М.Блаватських, І.О.Баклицького, Г.Васянович, С.У.Гончаренко, В.І.Гордієнка, В.М.Дорошенко, Т.О.Дорошенко, О.А.Ємченко, І.А.Зязюн, Г.Є.Запорожцева, М.М. Козяра, Д.Ф.Крюкової, К.М.Левківський, М.Г. Логачова, С.Д.Максименко, В.І.Муляр, Н.Г.Ничкало, Л.Е.Орбан-Лебрик, Е.О.Помиткін, В.А.Пономаренко, В.І.Розова, О.В.Романенко, М.П.Сарафанов, Т.С.Троїцька, Н.Ф.Юхименко та інші).

Одним із важливих місць у особистісній готовності спеціалістів в аналізі філософських джерел та наукових праць займає розвиток цілісної та духовно-спрямованої особистості.

Духовність є відображенням вищих сторін внутрішнього світу особистості фахівця, які проявляються в людяності, доброті, щирості, відвертості для інших людей. Акумуляовані відповідні знання, досвід та особистісні цінності в процесі формування духовного світу фахівця, поступово стають здобутком свідомості і знаходять прояв спочатку в елементах поведінки, а надалі у свідомій духовно-орієнтованій професійній діяльності. У науковому дослідженні Е.О.Помиткіна, поняття «духовність» співвідноситься з розвитком когнітивно-інтелектуальними, чуттєво-емоційними процесами, самосвідомістю та волею особистості і становить компонент її професійної готовності. Досягнути її можна спираючись на філософсько-педагогічну концеп-

цію О.Ф.Больнова, через збереження характерних рис як доброта, співчуття, справедливості, терпіння в процесі виховання особистості.

Окрім духовного аспекту, науковці значну увагу приділяють сукупності стійких особистісних утворень, до яких входять мотив, здібності, установка, характерологічні особливості, особливості системи саморегуляції.

Ціннісну структуру дослідження проблеми розвитку особистісної готовності фахівця складають дослідження науковців психолого-педагогічного напрямку. Основна увага зосереджена на таких проблемах як: формування особистісної готовності до професійної діяльності (Г.О.Балл, Ю.Ю.Бойко, О.М.Брикін, Н.Д.Вінник, І.А.Добренко, В.М.Духнович, М.И.Дьяченко, Л.А.Кандилович, М.М.Козяр, С.М.Кучеренко, С.Д.Максименко, В.А.Мижериков, А.И.Мартинів, Л.А.Марцев, Л.О.Матохнюк, В.І.Муляр, Л.В.Потапчук, В.В.Римякевич, О.Є.Фальов, О.В.Хуртенко, ін.); формування особистісної готовності фахівця до особливих умов діяльності (Л.М.Артюшин, І.О.Баклицький, І.В.Заюков, М.М.Козяр, В.О.Лефтеров, М.Г.Логачов, Н.Н.Лопатина, Н.П.Лукашевич, А.И.Мартинів, В.И.Медведев, В.І.Розов, О.В.Селезньов, Ю.Л.Трофімов, О.В.Хуртенко та ін.); психологічні та психофізіологічні особливості особистості та професійної діяльності фахівця (О.М.Кокун, М.С.Корольчук, С.Р.Красильников, Я.В.Крушельницька, Ю.Л.Майдиков, В.І.Панченко, Е.Е.Фалева та ін.); основні детермінанти розвитку особистісної готовності (Н.А.Агаєв, О.В.Кузнєцова, Н.І.Мащенко, О.Р.Охременко, П.А.Тропотяга).

Зважаючи на те, що найбільше на психічний стан і здоров'я фахівця впливає соціальне середовище та професійна діяльність особистості, науковці надають значущості розвитку адаптаційних властивостей особистості, оскільки дезадаптуючий ефект професійної діяльності, як за статистичними даними І.В.Заюкова, впливає на поведінкову сферу, психічний стан та здоров'я особистості [4].

Вихідні уявлення про адаптацію і саморегуляцію поведінки фахівця пов'язані із вченням зарубіжних представників психосоматичного (С.Сільверман, Ф.Александр, Ф.Дамбар), психоаналітичного (З.Фрейд, А.Фрейд, Г.Гартман), біхевіористського (Дж.Уотсон, Е.Торндайк), тілесно-орієнтовного (В.Райха, А.Лоуен, Д.Боадел, М.Фельденкрайз, І.Рольф), гештальт-психологічного (Ф.Перлз), гуманістичного і екзистенціального (Г. Олпорт, Р.Мей, К.Бюлер, А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Мюррей, Г.Мерфі), онтопсихологічного (Антоніо Менегетті), когнітивний (А.Еліс, А.Бек, Л.Фестінгер) нейролінгвістичного (Р.Бендлер, Дж.Гріндер, А.Мак-Дермотті) напрямів. Основними положеннями адаптивної саморегуляції у визначених напрямках є: відновлення гомеостатичного балансу організму; відновлення здатності до творчого пристосування (у протилежному випадку відновлений організмом баланс не буде зберігатися довго).

Проблема адаптації та саморегуляції фахівця до стресогенних умов професійної діяльності постає предметом дослідження і у працях вітчизняних науковців Л.М.Аболіна [1], В.І.Медведева [6]. Особливої уваги з погляду адаптивного самоуправління набувають конструктивні підходи К.К.Дубровського (системно-інформаційний підхід), К.К.Платонова (системно-особистісний підхід) [7].

Ці дослідження містять аналіз впливу на адаптацію індивідуальних властивостей особистості, особливості життя, діяльності і станів людини в стресових умовах. Вивчаються різні аспекти цієї проблеми. Загальним є те, що предметом дослідження стають адаптивні реакції людини (біохімічні, фізіологічні, психічні) у відповідь на дію стресорів.

Методологічну основу дослідження адаптивних властивостей людини в стресогенних умовах складають такі підходи, як особистісний (відповідно цього підходу пристосувальну функцію виконують тільки риси особистості, а адаптивність визначається як особистісна властивість; критеріями адаптивності є адекватність і нормативність поведінки, соціально-психологічна компетентність, особистісна саморегуляція); індивідний (заперечуючи адаптивне значення особистісних властивостей, надає перевагу індивідним властивостям людини, властивостям нейродинаміки, конституціональним чи психодинамічним властивостям; адаптивність виступає як індивідуальна властивість фізіологічних органів або цілісної біосистеми; основні критерії адаптивності розглядаються у рамках гомеостатичних механізмів – біохімічні, фізіологічні); суб'єктивний (адаптивність розуміється як суб'єктна властивість, характеристика суб'єкта певного виду навчальної чи професійної діяльності, а основним її критерієм є ефективність. За допомогою експериментально-психологічних досліджень встановлено, що успішність залежить від таких властивостей, як сила і рухливість нервової системи, низький рівень тривожності і сугестивності, інтернальність, високий інтелект.

Таким чином, основними психологічними детермінантами адаптації та саморегуляції поведінки фахівця нафтогазового профілю до стресогенних умов діяльності, які будуть покладені в основу нашого наукового дослідження, є: індивідуально-психологічні, психологічні, соціально-психологічні, психофізіологічні, біологічні, анатомо-фізіологічні, когнітивно-емоційні, психосоматичні властивості особистості.

Визначальним системоутворюючим компонентом у структурі особистісної готовності фахівця до умов трудової діяльності є установка, мотивація. У психологічному словнику-довіднику термін «установка» визнається, як певний стан внутрішньої готовності людини, який проявляється через когнітивний, емоційний і поведінковий аспект її особистості. Когнітивний аспект – формує думку особистості фахівця про певний об'єкт. Емоційний – відтворює почуття по відношенню того чи іншого об'єкту, до певної ситуації, яка може виникнути в процесі діяльності. Поведінковий – відображає фактичну поведінку по відношенню до певного об'єкту чи зовнішніх обставин професійної діяльності.

Зазвичай формування установок особистості відбувається ще на ранніх етапах її онтогенетичного розвитку під впливом умов соціального фактору. На основі певного соціального досвіду відбувається формування потребнісно-мотиваційної сфери людини. Проте, під впливом певних

механізмів вона здатна трансформуватись, одним із таких механізмів є психологічний вплив. Завдяки механізмам психологічного впливу, які відбуваються шляхом поданої певної ситуативної інформації, відбувається формування, закріплення чи зміни установок в свідомості особистості.

Однак, при формуванні установок особистості фахівця і їх проявів слід враховувати наступне: 1) якщо зовнішні умови середовища, не відповідають його внутрішній потребі, установка в такому разі не може виникнути; 2) якщо психологічні дії мають на меті формування ідейних переконань, поглядів, а в той час у особистості передують інші потреби, то такий вплив не призведе до змін його світогляду; 3) не залежно від майстерності і якості подачі змісту психологічного впливу, вплив не буде ефективним, якщо не відповідає внутрішнім потребам спеціаліста. Досягнати довгострокових і стійких змін у поведінці особистості в результаті психологічного впливу можна тільки тоді, коли вдасться «розворушити» систему її головних установок.

Наступним компонентом, який відображає цілеспрямованість та готовність до професійної діяльності, є мотиваційна сфера особистості. Мотиваційна сфера є однією із установчих систем особистості. Вона відображає активність особистості та її цілеспрямованість, джерелом якої є потреби.

Ціннісну методологічну базу у дослідженні даної проблеми складають наукові доробки І.П.Анненкова [2], О.А.Зарічанського [3], М.М.Козяра [5], В.В.Римякевичене [8], О.В.Селезньова [9], В.К.Федорченка [10] та ін. Дослідники у розв'язанні даного питання спрямовують свою увагу на теоретичні та методичні засади професійної підготовки та визначають основні підходи, які повинні враховувати сучасна вища школа.

Однак, незважаючи на контрверсійність наукових методичних підходів, експериментальних дисертаційних досліджень, рівень особистісної готовності фахівця розглядався у різнобічних сферах діяльності людини (оператора, інженера, соціального працівника, викладача), а проблема розвитку особистісної готовності фахівців нафтогазового профілю до професійної діяльності залишається недостатньо дослідженою. Існуюча теоретико-методологічна база потребує модернізації, зважаючи на специфіку і вимоги професії та особистісної готовності фахівців нафтогазового профілю до професійної діяльності.

У цьому контексті наступні наукові кроки у нашому дослідженні будуть спрямовані на:

- 1) розробку моделі особистісної готовності майбутнього фахівця нафтогазового профілю;
- 2) на основі філософсько-гуманістичних концепцій визначити та обґрунтувати методологічний аспект розвитку професійно-особистісної готовності майбутніх фахівців нафтогазового профілю в сучасних умовах освітнього простору;

Література та джерела

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Лев Михайлович Аболин. – Казань: Издательство Казанского университета, 1987. – 263 с.
2. Анненкова І.П. Основні підходи до організації професійної підготовки у вищій школі /Електронне видання матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції: гуманізм і освіта [Електронний ресурс] / Ірина Петрівна Анненкова. – Режим доступу: <<http://conf.vstu.edu.ua/humed/2006/>> – Загол. з екрану. – Мова укр.

3. Зарічанський О.А Формування системи різнорівневої психолого-педагогічної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Олег Анатолійович Зарічанський. – Вінниця, 2009 – 22 с.
4. Заюков І.В. Безпека праці – умова збереження та розвитку трудового потенціалу України [Електронний ресурс] / І.В.Заюков. – Режим доступу: <www.nbuv.gov.ua> – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Козяр М.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів до надзвичайних ситуацій: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / Михайло Миколайович Козяр. – К., 2005.
6. Медведев В.И Экстремальные состояния человека в процессе трудовой деятельности / Всеволод Иванович Медведев. – СПб.: Наука, 1993. – С.153-160
7. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Пособие для учеб. заведений профтехобразования, учебник / Константин Константинович Платонов – М.: Высшая школа, 1984. – С.170-171
8. Римкявичене В.В Формирование профессиональных интересов учащихся ПТУ: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Виолета Викторовна Римкявичене. – Вильнюс, 1993 – 206 с.
9. Селезньов О.В Методика професійної підготовки курсантів-штурманів до дій в екстремальних умовах: автореф. дис. ... канд.пед. наук: 13.00.02. / Олександр Володимирович Селезньов. – Х., 2004. – 18 с.
10. Федорченко В.К Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму [Електронний ресурс] / Володимир Кирилович Федорченко. – Режим доступу: 18.05.2010: <http://tourlib.net/aref_tourism/fedorhenko.htm> – Загол. з екрану. – Мова укр.

У статті автор аналізує теоретико-методологічний стан проблеми розвитку особистісної готовності фахівця. Також визначає та теоретично обґрунтовує основні системоутворюючі компоненти особистісних якостей фахівця до професійної діяльності.

Ключові слова: духовний розвиток, психологічний розвиток, психологічні детермінанти, установка, когнітивний, поведінковий та емоційний аспекти, мотивація, потреба, адаптація, саморегуляція.

В статье автор анализирует теоретико-методологический состояние проблемы развития личностной готовности специалиста. Также определяет и теоретически обосновывает основные системообразующие компоненты личностных качеств специалиста к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: духовное развитие, психологическое развитие, психологические детерминанты, установка.

The author of the article has analysed theoretical and methodological state of the problem of personal readiness of a specialist to the professional activity. The author has also defined and theoretically grounded the main system-making components of personal qualities of a specialist for the professional activity realisation.

Key word: spiritual development, psychological development, psychological determinants, set, cognitive, behavioural and emotional aspect, motivation, need, adaptation, self-regulation.

УДК 378.147:371.3

ІННОВАЦІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Дацків І.,
м.Ужгород

Розвиток держави, прагнення до оновлення системи освіти та науково-технічний прогрес визначають необхідність дослідження питання про інновації у навчальному процесі. Сучасна українська освіта сьогодні, як ніколи, потребує змін щодо запровадження нових освітніх технологій та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Ці перетворення залежать від рівня підготовки спеціалістів, а саме висококваліфікованих фахівців, які не лише вміють зацікавити студентів до свого предмету, а й здатні запроваджувати цікаві, нові та оригінальні ідеї щодо викладання. Таким чином, ми справді зможемо дати якісну освіту, за яку нам ніколи не буде соромно.

Реформування освіти передбачає запровадження у навчально-виховному процесі новітніх педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти, входження України у міжнародну систему комп'ютерної інформації. Основними напрямками оновлення змісту вищої освіти є:

особистісна орієнтація системи освіти, пріоритет загальнолюдських і національних цінностей, забезпечення якості освіти на основі новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики.

Впровадженню інновацій в умовах реформування вищої педагогічної освіти присвячені роботи таких науковців, як А.М.Алексюк, М.Й.Ковач, В.В.Тушева. Висвітленням та розвитком інноваційних педагогічних технологій навчання у вищій школі займаються С.С.Вітвицька, Н.О.Корсунська, В.І.Кобаль, О.М.Пехота, С.О.Сисоєва, В.Ю.Стрельников, В.В.Химинець. Інтерактивні методики та їхнє застосування у вищій школі досліджували Н.М.Заячківська, О.В.Зубенко, С.О.Медведева, Г.П.П'ятакова.

Ретроспективний аналіз інноваційних методів викладання у вищій школі зробили у колективній праці Н.О.Андрущенко, В.А.Петрук та О.П.Прозор.

Метою статті є аналіз інноваційних технологій навчання, які підвищують якість навчального процесу у вищій

школі, покращують ставлення, мотивацію студентів до навчання, допомагають педагогу якнайширше розкрити ту чи іншу тему та якнайкраще засвоїти її студентами.

Гармонійне поєднання та кваліфіковане використання технологій сприяє розвитку творчого потенціалу, логічного мислення людини та подальшого практичного застосування здобутих знань у правильному руслі. Таким чином педагог може не лише самореалізуватись, а й самовдосконалитись через інновації, розвиваючи в собі такі соціально-психологічні якості як ініціативність, гнучкість мислення, комунікабельність та вимогливість і до учнів та студентів, і до свого кваліфікаційного рівня. Отже, велику роль у впровадженні та застосуванні новітніх технологій відіграє педагогічна майстерність вибору педагогічної технології.

Під педагогічною технологією розуміють створену адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства, теоретично обґрунтовану навчально-виховну систему соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [1, с.179].

Розглядаючи сучасну систему освіти, яка базується на традиційній формі навчання, В.В.Химинець зазначає: «XXI століття скеровує науково-педагогічні кадри на працю у відповідності до інтеграційного критерію педагогічна майстерність + наукові знання + нові педагогічні технології» [9, с.72].

Зазвичай, під терміном «інновація» розуміють нововведення, зміни, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [2, с.21]. Інновації можна розглядати як процес (діяльність людини, спрямована на оновлення) та продукт (як результат цієї діяльності). За словами І.М.Дичківської, інноваційні педагогічні технології — це «цілеспрямоване, систематичне і послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [2, с.24].

Запровадження нових підходів до викладання та навчання має на меті досягти нових і якісних результатів в освіті, проте мало хто враховує проблеми, які виникають під час впровадження інноваційних процесів. Це зокрема психолого-педагогічна неготовність вчителя, відсутність мотивації та мотиваційного середовища, невідповідність традиційних методів і технологій новим соціально-економічним умовам життя, зростання обсягу нової інформації, несформованість потрібної морально-психологічної ділової атмосфери (інноваційного середовища) та недостатнє технологічне забезпечення у навчальних закладах.

Багато науковців та дослідників вважають, що кожна педагогічна технологія повинна відповідати певним методологічним вимогам (критеріям технологічності). Наприклад, В.Ю.Стрельніков, який є дослідником інноваційних технологій навчання у вищій школі, розробив критерії належності технології викладання навчального предме-

та до особистісно-орієнтованого типу, а саме: наявність мотивації до навчання; сприятливе для досягнення мети, комфортне освітнє середовище; використання ефективних форм, методів і технік навчання; спирання на досвід, знання, уміння й навички студентів; наявність у студентів відчуття контролю над процесом свого навчання; досягнення успіху, задоволення пізнавальних потреб та потреби в самореалізації; повне занурення в процес навчання; достатність часу на засвоєння нових знань і вмінь; відсутність факторів ризику для здоров'я; зміна змісту навчання та позиції викладача [7, с.16]. На відміну від В.Ю.Стрельнікова, С.С. Вітвицька виділяє сім більш конкретних критеріїв технологічності: концептуальність; логічність процесу, взаємозв'язок усіх його частин; керованість; ефективність; відтворюваність; єдність процесуальної та змістової частини, їх взаємообумовленість [1, с.179].

До інноваційних технологій навчання відносять інтерактивні технології, інформаційні технології, технології дистанційного навчання, особистісно-орієнтовані технології, технології групової діяльності, технології розвиваючого навчання у вищій школі, а також імітаційні технології навчання, до складу яких входять соціально-психологічні тренінги, ігрові, дискусійні технології тощо.

Все більшої популярності у навчальному процесі вищої школи набуває інтерактивна технологія навчання. Інтерактивне навчання (походить від англ. взаємний та діяти) є спеціальною формою пізнавальної активності, що має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що відбувається постійна, активна взаємодія всіх студентів і взаємонавчання. Моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор та спільне розв'язання проблем сприяє розвитку комунікативних здібностей, атмосфери співробітництва і гарантує участь кожного учасника. При цьому викладач та студент є рівноправними суб'єктами процесу навчання, виключається домінуюча роль викладача і досягається особистісно-орієнтоване навчання.

Порівнюючи традиційні методики, навчальні технології та інтерактивні, на нашу думку, перші — вибираються для виконання певних навчальних завдань, а другі: по-перше, визначають кінцевий результат, стимулюючи процес пізнання і навчальні умови, а по-друге, включають в себе очікуваний спланований результат навчання.

На думку В.В.Химинця, можна виділити такі елементи інноваційного навчання: мотивація, представлення теми та очікуваних навчальних результатів, виклад необхідної інформації, інтерактивна взаємодія студентів та підбиття підсумків. Проаналізувавши їх, ми краще зрозуміємо суть інтерактивної технології навчання. Важливу роль відіграє етап мотивації, тобто сконцентрувати студентів на проблемі уроку та викликати інтерес до даної теми. «Мотивація чітко пов'язана з темою уроку, вона психологічно готує студентів до її сприйняття, налаштовує їх на розв'язання певних проблем. Як правило, матеріал, вербалізований (словесно оформлений) студентами під час мотивації, наприкінці підсумовується і стає «місточком» для представлення теми уроку» [9, с.130].

Наступним етапом є оголошення, представлення теми

та очікуваних навчальних результатів. Таким чином, проєктуючи урок, викладач повинен чітко визначити дидактичну мету, оскільки це є невід'ємною частиною педагогічного планування. Крім цього студенти не лише повинні бути залучені у процес діяльності, а й знати та розуміти, чого вони досягнуть у кінці і чи зможуть застосувати здобуті знання у подальшій практиці.

Мета наступного етапу – надати необхідну інформацію, на базі якої студенти виконували практичні завдання. Центральною частиною заняття є інтерактивна взаємодія студентів на основі інтерактивних вправ, які відбираються залежно від поставленої кінцевої мети уроку. Підбиття підсумків є завершальним етапом. Він є не менш важливим, адже учасники заняття (і викладач, і студенти) мають змогу простежити чи досягнули очікуваної мети, закріпити, систематизувати та узагальнити здобуті знання.

Для посилення навчально-пізнавальної діяльності, активного спілкування викладачів зі студентами, використовуючи телекомунікаційний зв'язок, було розроблене дистанційне навчання.

Новим засобом реалізації процесу навчання є дистанційне навчання (англ. *distant learning*), який передбачає використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, що дозволяють навчатися на відстані без безпосереднього, особистого контакту між викладачем і студентом. Дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному за технологіями дистанційного навчання [8, с.1].

Характерними рисами такого навчання є: індивідуальна робота студентів з навчальним матеріалом, який представлений в електронному вигляді; великої кількості учнів, студентів та слухачів мають змогу звертатись до багатьох джерел навчальної інформації та спілкуватися як між собою, так і з викладачами; навчальна програма розроблена відповідно до індивідуальних потреб студента, оскільки поділена на незалежні курси-модулі; немає проблеми із

доступом до навчальних матеріалів, інформаційних ресурсів; система оцінки знань – об'єктивна і незалежна від викладача; розвиває самоорганізацію студента, оскільки він навчається у зручний для себе час; навчання здійснюється паралельно з іншою професійною діяльністю.

На семінарських заняттях часто викладачі застосовують ігрові технології навчання, оскільки вони сприяють розвитку творчої діяльності, кращого засвоєння матеріалу та мають розвиваючий характер.

За словами С.С.Вітвицької, «гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається, формується і вдосконалюється самоуправління поведінкою» [1, с.188].

У процесі навчання ділові ігри допомагають всебічно зрозуміти навчальний матеріал, бо під час гри моделюється життєва ситуація, яку потрібно вирішити, користуючись засвоєною інформацією на уроці. Така технологія дозволяє кожному студенту реалізувати свої можливості, розвиває увагу, психологічні якості та комунікативні здібності, допомагає об'єктивно зробити діагностику власних знань, навчитись багато від інших викликає мотивацію і звичайно, що він отримують задоволення під час гри. Таким чином, ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну, комунікативну, самореалізаційну, розвивальну, розважальну, діагностичну та корекційну [1, с.188].

Отже, проаналізувавши інноваційні технології навчання ми можемо зробити висновки. Інноваційні технології у навчальному процесі є досить актуальними, оскільки влучний вибір педагогом тої чи іншої технології забезпечує якісно краще засвоєння навчальної програми вищої школи та вміле практичне застосування студентом здобутих знань, вмінь та навичок. Застосування педагогом різних технологій навчання дає змогу творчо підходити до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. З іншого боку, сучасне навчальне середовище потребує вдосконалення і ґрунтовної підготовки для подальшого використання інноваційних технологій.

Література та джерела

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Світлана Сергіївна Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Інновації в навчальному процесі вищих навчальних закладів: міжнародний і національний досвід. Науковий Вісник ЗакДУ. Спеціальний випуск/ Упорядкування Костянтин Мовчан. – Ужгород: Ліра, 2008. – 396 с.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / Анатолій Іванович Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
5. Міжнародний науковий вісник. Вітчизняний та зарубіжний досвід упровадження Болонської системи: успіхи і проблеми. 36. наук. Статей за матеріалами XVIII Міжнародної науково-практичної конференції 5-8 травня 2009. Ужгород (Україна) – Мішкольц (Угорщина). – Ужгород: Ліра ЗакДУ, 2009. – 436 с.
6. Рудницька І. Проблема самореалізації вчителя: утвердження через інновації / Ірина Рудницька // Вища освіта України, 2008. – №2. – С.14-15
7. Стрельников В.Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання / Віктор Юрійович Стрельников. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. – Кн.2. – 230 с.
8. Тамаркіна О.Л. Дистанційна освіта у вищій школі. [Електронний ресурс] / О.Л.Тамаркіна. – Режим доступу: <<http://www.rusnauka.com>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Химинець В.В. Інновації в початковій школі / В.В.Химинець, М.Ю.Кірик. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2008. – 344 с.

У статті розглядаються питання впровадження інновацій в умовах реформування вищої педагогічної освіти та обґрунтовуються інноваційні технології, які підвищують якість навчального процесу у вищій школі.

Ключові слова: інновація, педагогічна технологія, інтерактивне навчання, дистанційне навчання.

В статье рассматриваются вопросы внедрения инноваций в условиях реформирования высшего педагогического образования и обосновываются инновационные технологии, повышающие качество учебного процесса в высшей школе. Ключевые слова: инновация, педагогическая технология, интерактивное обучение, дистанционное обучение.

The author of the article has considered the issues of innovations introduction in conditions of reforming the higher pedagogical education. Innovation technologies which raise the quality of the learning process in the higher school have been disclosed. Key words: innovation, pedagogical technology, interactive learning, distant learning.

УДК 53(07)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ

Заболотний В.,
м.Вінниця

В системі сучасної освіти здійснюється перехід від знавчої школи до особистісно-орієнтованої і компетентісної, яка має створити умови для успішної реалізації здібностей підростаючого покоління в сучасному суспільстві. Розвинута особистісна позиція дає можливість випускнику середньої школи проектувати життєві ситуації, усвідомлювати та розв'язувати поставлені цілі та проблеми, здійснювати усвідомлений вибір подальшого життєвого і професійного шляху.

З погляду можливості розвитку особистісної позиції учня в навчальній діяльності конкретизуємо зміст навчальної дисципліни «фізика», дотримуючись думки про те, що навчальна дисципліна «фізика» складається з двох блоків – змістового і процесуального.

Змістовий блок складають основні предметні наукові знання і додаткові (допоміжні) знання. Процесуальний блок утворюється способами репродуктивної і творчої діяльності з засвоєння навчального матеріалу, формами організації процесу навчання.

Саме тому розвиток особистісної позиції учня (студента) під час навчальної діяльності на основі змістового блока можливий за умови вивчення природничих дисциплін, фізики зокрема – як основних предметних наукових знань, згідно схеми: факти – поняття – закони – теорії – фізична картина світу. Наступний крок – узагальнення і систематизація здобутих знань.

Перехід від шкільних форм і методів навчання до вузівських вимагає від першокурсників різнопланової та багатовипадкової адаптації. У багатьох вищих навчальних закладах першу адаптаційну хвилю приймають на себе інститути довузівської підготовки. На заняттях, поряд з поповненням знань, які покращують фундаментальну підготовку, викладачі розв'язують також проблеми психологічної адаптації учнів до сприйняття нових методик і особливостей процесу навчання. У разі відсутності такого підрозділу в структурі університету, таку роботу слід проводити викладачам ВНЗ у першому семестрі на I курсі. Наразі слід зауважити, що низький рівень шкільних знань фундаментальних дисциплін, зокрема фізики, основної маси студентів не сприяє досягненню в такий короткий термін достатнього рівня базових знань для вивчення загального і теоретичного курсів

фізики. В ситуації, що склалася необхідно, з нашого погляду, застосовувати диференційований підхід під час формування студентських груп першокурсників або ж, у разі якщо група одна, організовувати індивідуально-групову роботу.

Одним із шляхів формування компетентностей, як способів діяльності, пропонується діяльнісний підхід. У відповідності з ним процес формування здійснюється як поетапний перехід від колективної діяльності до індивідуальної, від використання узагальнених схем діяльності до їх самостійного створення. Така послідовність визначає головну умову компетентності як сукупності знань, умінь, навичок та особистісного досвіду, змістових орієнтацій в межах певної діяльності, що необхідні для її реалізації [3].

Психологи встановили, що інтерес до власне процесу пізнання присутній у незначній частини учнів. Значна частина старшокласників переконливо демонструє байдужість до вивчення всіх навчальних дисциплін, окрім тих, які потрібні для вступу до ВНЗ.

Однак для даної вікової групи є більш значущою, ніж знання, можливість самовираження, можливість проявити себе в академічній групі певним яскравим успіхом, досягненням тощо. Тому викладач ВНЗ має так організувати навчання, щоб такий результат був закладений в його логіці.

Як правило, такі прийоми спрацюють після оволодіння певним обсягом знань і умінь. Сьогодні джерела здобування знань різні, головне створити умови, щоб цей процес став актуальним для студента. Один студент на практичному занятті презентує розв'язування задачі, інший – виголосить цікаве наукове повідомлення, третій – створить мультимедійну презентацію за матеріалами лекції.

Ми практикуємо на першому курсі вивчення узагальнених питань шкільного курсу фізики. З психологічної точки зору таке пригадування навчального матеріалу не є поверненням до текстів параграфів шкільного підручника, так як пропонується до вивчення дедуктивним методом. З іншого боку, мотиви його «потрібності» для бувших випускників школи очевидні завдяки низькому рівню знань з фізики, відсутності ключових умінь – формулювати закони, давати означення фізичної величини, встановлювати одиницю її вимірювання тощо.

Щодо організації лекційних і практичних занять, то кожне з них проводиться з мультимедійними презентаціями, до яких внесені відео фрагменти художніх і наукових фільмів, відеозаписи фізичного експерименту, схеми, таблиці, демонстраційні комп'ютерні моделі. Таким чином, створюється мотивація – не обґрунтуванням власне потреби розв'язання навчальної проблеми, а самим її існуванням, наявністю протиріччя між зрозумілим і незрозумілим, відомим і невідомим.

Враховуючи різнорівневу підготовку випускників середньої школи, котрі зараховані на перший курс фізичного відділення фізико-математичних факультетів, та оцінку їхніх знань з фізики викладачі педагогічного університету мають створити для подальшого навчання фізики належне освітнє середовище. Мета його створення, в тій чи іншій мірі, полягає в необхідності забезпечення у студентів загальної мотивації отримання певного обсягу знань, умінь і навичок, загальної сформованості інтересів і в переважній більшості, приблизно однакового рівня здібностей.

З погляду В.Ю.Бикова [1, с.287] освітнє середовище характеризують такі його складові: цільова, управлінська, навчальний заклад, ресурсна та нормативна. Автор розглядає таке освітнє середовище як одну з продуктивних моделей системи освіти.

Освітнє середовище у вищому педагогічному навчальному закладі можна розглядати як форму організації навчання студентів, об'єднаних спільним інтересом до певної предметної області знань (фізика, математика, інформатика), що включає різноманітні форми групових занять: лекції, семінари, лабораторні роботи, самостійну роботу, індивідуальні та групові консультації з викладачем, спілкування студентів між собою з питань навчальних дисциплін. Всі компоненти освітнього середовища спрямовані на підготовку до мотивованого навчання у вищих навчальних закладах за вибраним фахом.

Важливо зазначити, що розвиток особистості підпорядковується, як і все в оточуючому світі, законам діалектики. Філософські закони не в повній мірі розглядаються у прикладному варіанті до гуманітарних дисциплін (психологія, соціологія, педагогіка тощо) і не завжди детально розкриваються на конкретних прикладах запозичених із природничих дисциплін – фізики, хімії тощо.

Для формування мотивованого освітнього середовища це важливо, особливо на перших курсах. Адже молоді люди в переважній більшості у студентські роки заперечують те, що пропагують учителі, чому навчають батьки. Так, на прикладі фізики можна переконати студента, що заперечення не означає того, що минуле слід відкинути з розгляду і що йому не знайдеться місця в сучасному світі. Дійсно, існування теорії відносності і класичної фізики визнане. Просто закони, формули класичної фізики мають межі застосування і в цих рамках вони достатньо переконливо виконуються, доведені і справджуються.

В цьому аспекті наголосимо на факт – звичку до пасивності на заняттях у школі. У ВНЗ це призводить до того, що значна кількість студентів важко включається у активну діяльність, яку організовує викладач. Зокрема, робота з книгою, яка є основою самостійної роботи студента над усвідомленням вивченого матеріалу та здобуття нових

знань. Вдалим вважаємо твердження В.С.Аванесова: «... організована друга половина дня – буде освіта». Саме налагодження самостійної роботи в другій половині дня можемо віднести до умов забезпечення належного освітнього середовища.

За результатами досліджень 63,8% респондентів не пам'ятають, що і коли читали, 93,3% - були у бібліотеці лише з метою отримання підручників, 79% студентів не користуються довідковою літературою.

Певні заперечення студента щодо такого виду діяльності наявності різнопланових пошукових систем мережі INTERNET є данина моді. Адже під час отримання інформації з екрана телевізора або комп'ютера працює лише візуальне сприйняття і частково аудіо. Отримана в такий спосіб інформація має фрагментарний характер, не створює цілісної картини. І головне, що такий спосіб сприйняття інформації не спонукає до розумової праці. Як наслідок, випускник школи звик до виконання нескладних завдань, розв'язування фізичних задач з використанням відомих формул і отримання результату без особливих зусиль.

Звідси впливає наступний елемент «освітнього середовища» - формування переконання потрібності роботи з книгою як джерелом навчальної інформації детально вивіреної, чітко структурованої, орієнтованої для даної вікової групи. Можливості роботи студентів з книгою мають бути підкріплені відповідними навчальними посібниками, які містять матеріал скомпонований таким чином, щоб спонукати студента самого шукати відповідь на поставлені завдання. Для цього слід навчати, поряд з таким видом діяльності, користуватись іншими джерелами, зокрема мережі INTERNET. На перших етапах викладачеві слід вказувати точні адреси сайтів з необхідною інформацією. Мета такої вказівки пояснюється необхідністю чіткого і конкретного пошуку як цілеспрямованої дії на подальшу роботу з конкретною інформацією. Іншими словами – на цьому етапі створюються умови для накопичення власне знань та формування умінь здобування необхідної інформації.

Практикуємо повторювати шкільний курс фізики у вигляді теоретичних узагальнень. В руслі теоретичних узагальнень знаходиться концепція побудови навчального процесу, який включає зміст навчального матеріалу у вигляді теоретичних схем (рис.1). Відтворюючи їх, студент засвоює всі види діяльності для здобуття знань, вчиться проголошувати означення фізичних величин та одиниць їх вимірювання, формулювати закони, принципи тощо. Важливо, що під час аудіювання до активності залучаються слухові аналізатори. Це сприяє усвідомленню навчального матеріалу та запам'ятовуванню відповідної наукової термінології [2].

В подальшому відбувається процес накопичення знань, в якому є місце еволюційному розвитку перед якісним стрибком. Відповідь на те, чи відбувається якісний стрибок чи ні, залежить не лише власне від особистості, а й від організації навчання і виховання. Саме в залежності від організації навчально-виховного процесу може відбутися один або декілька якісних перетворень, а можливо, і жодного.

За психологічними особливостями розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів весь період навчання можна поділити на три етапи. Перший – охоплює період



Рис.1. Приклад теоретичної схеми зі статичної механіки

навчання студентів на першому курсі. Він характеризується високим рівнем показників професійних і навчальних цінностей, які виступають у ролі мотивів, що керують навчальною діяльністю студентів. Період характерний тим, що студент неадекватно оцінює свою здатність до навчання і власні можливості, які здебільшого базуються на перенесенні шкільних по типу «оцінку все одно поставлять». Поряд з цим професійні цінності і цінності учіння занадто ідеалізовані, так як обумовлені швидше за все, розумінням їх суспільного значення, ніж особистісним смыслом. Навчальна діяльність більшості першокурсників безпосередньо скеровується лише ланкою мотиваційно-цільової системи – навчальними мотивами.

Другий етап (II і III курси) відрізняється загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів, а також певною руйнацією їх ієрархічної системи. Професійні та пізнавальні мотиви перестають керувати навчальною роботою студентів. Внаслідок цього в даний період постійно знижується їх навчальна активність і успішність, утворюється так званий «синдром розчарування».

Третій етап (IV і V курси) характерний тим, що на фоні знижених рівневих показників зростає ступінь усвідомлення та інтеграції різних форм мотивації навчання в єдину цілісну систему, структуровану за рівнем їх узагальнення. Цьому переходу сприяє перехід до вивчення методики навчання фізики, педагогічна практика в основній школі – тих навчальних дисциплін, які і виконують цю об'єднавчу функцію. Кореляційний аналіз показує, що, якщо на молодших курсах відношення до професії здійснювало вплив на активність і результативність навчальної роботи в основному опосередковано, через професійну і пізнавальну мотивацію, то на V курсі задоволеність професією напругу пов'язана з ефективністю навчальної діяльності студентів.

Отже, лише на старших курсах кінцева мета навчання безпосередньо визначає засоби і способи її досягнення.

Студент, виступаючи в процесі навчання одночасно як об'єкт і суб'єкт управління, піддається впливу самих різноманітних факторів, які відповідно можна розділити на об'єктивні (педагогічні) та суб'єктивні (психологічні) відносно розвитку у студентів відношення до навчальних дисциплін.

Об'єктивними факторами можемо вважати якісь викладання тієї чи іншої дисципліни, загальну організацію навчального процесу, а суб'єктивними – професійну спрямованість, навчальну мотивацію, а також вихідний рівень пізнавальних здібностей і готовності.

Для соціально-психологічної характеристики студента важливо пам'ятати, що цей етап розвитку в його житті співвідноситься із відходом від батьківського дому, формуванням відносної економічної самостійності. Водночас це пора складного конструювання інтелекту, який індивідуальний і варіативний. Для мнемологічного «ядра» інтелекту особи цього віку характерне постійне чергування «піків» чи «оптимумів» то однієї, то іншої функції, які входять до складу ядра. Це означає, що навчальні завдання мають бути одночасно спрямовані як на розуміння, осмислення, так і на запам'ятовування, структурування у пам'яті студента опанованого матеріалу, його збереження і цілеспрямовану актуалізацію. Активізація пізнавальної активності студентів постійно супроводжується організацією запам'ятовування і відтворення навчальної інформації.

Студент, як репрезент, виступає в ролі суб'єкта навчальної діяльності, яка перш за все визначається мотивами. Навчальній діяльності переважно властивими є мотивація досягнення і пізнавальна мотивація. Остання є основою навчально-пізнавальної діяльності людини, що

відповідає самій природі її розумової діяльності. Під час навчання мотивація досягнення підпорядковується пізнавальній і професійній мотиваціям.

Суттєвим показником студента як суб'єкта навчальної діяльності є уміння виконувати всі її види і форми. Результати спостережень і спеціальних досліджень показують, що більшість студентів мають слабкі навички слухати і записувати лекцію, конспектувати літературу. Значна їх кількість відчувають боязкість під час виступу перед аудиторією слухачів (30%), не вміють підтримувати і вести дискусію (20%). Тому перед викладачем постає психолого-педагогічна задача формування студента як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає для початку, як перші елементи комп'ютерної підготовки, навчити його планувати і організовувати свою діяльність.

Для цього викладач визначає обсяг навчальних дій, які необхідні для засвоєння матеріалу дисципліни, програму їх виконання під час вивчення навчального матеріалу і чітку організацію вправ для їх формування. Зрозуміло, що взірцем таких дій, враховуючи труднощі адаптаційного періоду студентів першого курсу, має стати педагог.

Якщо виходити із функціональної побудови процесу навчання, то психологічну характеристику студента як суб'єкта діяльності варто розпочинати з аналізу мотиваційно-цільової основи учіння.

В цьому контексті зауважимо на необхідність розмежування поняття цілей навчання і цілей учіння. Цілі навчання зазвичай задаються ззовні. Цілі учіння визначаються вираженими в них індивідуальними потребами і мотивами, які сформовані на основі власного досвіду особистості. Задачі навчання і виховання розраховані на те, щоби якомога ближче зблизити індивідуальні і суспільні потреби. Іншими словами, під час навчального процесу необхідно забезпечити сприйняття студентами суспільно значущих цілей навчання у якості особистісно важливих цілей учіння.

Важливу роль у професійному зростанні належить мотивації професійної діяльності. Саме вона слугує домінуючою мотиваційної сфери, визначаючи особливості становлення майбутнього вчителя. Слід зазначити, що в цьому процесі набуття фахових знань та формування умінь і навичок, об'єктивні (інтелектуальні здібності) та процесуальні (чітко організований навчально-виховний процес) чинники не завжди відіграють вирішальну роль. Залишаючись важливими, вони поступаються місцем мотиваційно-ціннісним факторам. Мотивація слугує саме тим механізмом, котрий спонукає студента для оволодіння основами фізичних знань та прийомами і способами передачі їх (навчання інших).

Структура навчальної мотивації багатозначна за змістом і різноманітністю форм. Так, студенти можуть краще або гірше навчатись, тому що бажають чи не бажають отримати професію (професійна мотивація); здобути нові знання і отримати задоволення власне від процесу пізнання (пізнавальні мотиви); мати більш високий зарібок (прагматичні мотиви); принести користь суспільству (соціальні мотиви); утвердитись і зайняти в майбутньому певне громадське визнання (мотиви соціального і особистого престижу).

Кожна із названих різновидностей навчальних мотива-

цій може мати домінуючу або підлеглу функцію, визначаючи при цьому той чи інший рівень індивідуальних навчальних досягнень.

Подібно до багатозначності навчальної мотивації, відношення студентів до навчальних дисциплін теж має полігамність. Навчальний предмет може оцінюватись студентом з точки зору його важливості для професійної підготовки, з точки зору його особистого пізнавального інтересу, з точки зору якості викладання, яке викликає задоволення чи незадоволення, і насамкінець, з точки зору власних можливостей, що визначають труднощі засвоєння відповідної дисципліни. На базі таких оцінок, що формують загальне і вибіркоче відношення студентів до навчальних дисциплін, утворюється самостійний рівень мотиваційно-цільової основи навчання.

За рівнями та критеріями спрямованості професійної мотивації у психолого-педагогічних дослідженнях виділяють низький, середній і високий рівні. Так, в останні роки за результатами зарахування студентів на I курс фізичного відділення групи з низьким рівнем професійної мотивації складають першокурсники, які навчаються у педагогічному університеті (інституті) завдяки певному збігу обставин: низький конкурс, територіальна зручність, бажання отримати диплом у державному навчальному закладі. Власне мотивація до навчальної діяльності у них ситуативна або аморфна. Такий рівень мотивації, у переважній більшості випадків, виникає у зв'язку з низьким рівнем наявних знань з фізики і математики.

До другої групи із середнім рівнем мотивації професійної діяльності віднесено студентів, котрі проявляють інтерес до фахової або сумісної до неї конкретної дисципліни. На відміну від студентів першої групи, представники цієї групи намагаються виконувати вимоги навчальних програм, проявляють ситуативний інтерес до засвоєння знань та формування умінь за наявності постійного контролю з боку викладача. Мотивація навчальної діяльності у таких студентів є предметно-фахова та особистісна.

До групи з високим рівнем професійної мотивації віднесемо студентів (10%), які здобувають педагогічну професію за власним бажанням, своїми переконаннями, оскільки вмотивовані інтересом до навчання дітей тощо. Такі студенти проявляють стійкий інтерес, наполегливість, ініціативу. Їм властивий високий рівень потреб у досягненні мети, автономія та здатність до саморегуляції.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає можливість визначити умови формування професійної мотивації майбутніх учителів фізики. Серед них вкажемо на такі: організація навчального процесу у рамках особистісно-орієнтованої парадигми; професійна спрямованість навчання; практична спрямованість навчання; залучення студентів до активної пізнавальної діяльності. Формування внутрішньої мотивації та здатності до управління власною мотивацією відбувається як результат задоволення психологічних потреб, таких як автономність, надбання, компетентність.

Слід зазначити, що провідним механізмом мотивації навчально-професійної діяльності є усвідомлені та сформульовані у вигляді цілей потреби, на задоволення яких спрямовані зусилля особи.

Розглядаючи навчальний процес з урахуванням пере-

ваг і недоліків різноманітних психолого-педагогічних методів, сприймаємо їх не як дещо завершене, абсолютне і, в обов'язковому порядку, варте загального застосування. Поділяючи погляди з позицій особистісно-орієнтованого

навчання, автор даного дослідження в практичній роботі користується і іншими методами та принципами побудови навчально-виховного процесу.

Література та джерела

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / Валерій Юхимович Биков. – Київ: Атіка, 2009. – 684 с.
2. Заболотний В.Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа: монографія / Володимир Федорович Заболотний – Вінниця: «Едельвейс і К», 2009. – 454 с.
3. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие / Андрей Викторович Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

У статті розглядаються психолого-педагогічні умови пропедевтичної підготовки студента до вивчення фундаментальних дисциплін в університеті.

Ключові слова: пропедевтична підготовка, фундаментальні дисципліни

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия пропедевтической подготовки студента к изучению фундаментальных дисциплин в университете.

Ключевые слова: Пропедевтическая подготовка, фундаментальные дисциплины.

The author of the article has considered the psychological-pedagogical conditions of previous preparing of a student to the study of fundamental disciplines in universities.

Key words: previous preparing of a student, fundamental disciplines.

УДК 37.01.31 – 057.4:81'243

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ТА СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ

Канюк О.,
м.Ужгород

Нове соціальне замовлення суспільства щодо навчання іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації, формування особистості, готової до міжнаціонального спілкування, знайшло своє відображення у культурній політиці Ради Європи та в концепціях міжкультурного та соціолінгвістичного навчання іноземних мов.

У сучасних умовах глобалізації та євроінтеграції, коли країни прагнуть до співробітництва та взаємозбагачення у суспільній, економічній, політичній, культурній, науковій та інших сферах, великого значення набувають міжкультурні зв'язки представників різних держав, ефективність яких є необхідною передумовою налагодження контактів та взаємодії, досягненням взаєморозуміння та взаємовигоди.

Процес взаємодії культур, що веде до їхньої уніфікації, викликає прагнення до культурного самоствердження і бажання зберегти власні культурні цінності. Стаючи учасниками будь-якого виду міжкультурних контактів, люди взаємодіють із представниками інших культур, що найчастіше істотно відрізняються один від одного. Відмінності в мовах, національних нормах суспільного поведіння, відношенні до виконуваної роботи найчастіше роблять ці контакти важкими і навіть неможливими.

На сучасному етапі вирішальне значення набуває той факт, що студенти повинні володіти іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації, що припускає необ-

хідність формування в них соціокультурної компетенції. Зміни, що відбуваються в нашій країні, а саме збільшення зарубіжних контактів, активізація процесів європейської та світової інтеграції, не могли не вплинути на соціальний статус іноземної мови. Істотно змінився соціальний контекст вивчення іноземної мови. Саме тому, як зазначає Л.Морська, в умовах сьогодення зростає значення ефективного викладання іноземних мов, пошуків нових, досконаліших підходів і технологій їх навчання, які забезпечили б досягнення високих результатів [4, с.1].

Одним із пріоритетних завдань навчання іноземних мов визнається формування у студентів соціолінгвістичної компетенції, що передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм.

Аналіз проблеми засвідчує, що методику формування іншомовної комунікативної компетенції досліджували як вітчизняні так і зарубіжні вчені-методисти: І.В.Баценко, І.М.Берман, В.Ю.Гнаткевич, Г.О.Китайгородська, Ю.І.Пассов, N.Schmitt та ін. Однак ми вважаємо необхідним постійно вдосконалювати шляхи навчання лексичного матеріалу, шукати нові можливості для підвищення ефективності формування лексичної та комунікативної компе-

тенції.

Метою нашого дослідження є визначення шляхів удосконалення навчання лексичного матеріалу студентів у процесі вивчення іноземної (німецької) мови.

Сучасні методичні дослідження вказують на можливість нових освітніх технологій і методів, які слід використовувати у руслі комунікативного методу навчання. Провідний принцип комунікативного методу навчання – навчання у колективі і через колектив – забезпечує активну мовленнєву взаємодію всіх учасників навчального процесу, тобто інтерактивність.

Грунтуючись на положеннях комунікативно-етнографічного підходу, вивчення іноземних мов, очевидно, можна розглядати як мовну освіту, оволодіння комунікативною мовленнєвою і міжкультурною компетенцією.

Згідно з «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти» [2, с.108], комунікативна мовленнєва компетенція складається з лінгвістичного, соціолінгвістичного і прагматичного компонентів, до кожного з яких входять відповідні знання, уміння і навички.

Лінгвістичні компетенції включають лексичні, фонетичні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації. Цей компонент зв'язаний не лише з рівнем або якістю знань (наприклад, рівень фонематичного слуху, обсяг словникового запасу), а також з когнітивною організацією та способом, за яким знання зберігаються (наприклад, різні асоціативні ланцюжки, у які мовець пов'язує лексичні поняття), з їх доступністю (активізацією, пригадуванням та наявністю у розпорядженні). Знання можуть бути усвідомлені та чітко виражені або ні. Можна припустити, що когнітивна організація словника та накопичення виразів залежать, у тому числі, й від культурних особливостей спільноти або спільнот, у яких соціалізований індивід і в яких проходить його навчання.

Зазвичай розрізняють лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну та орфоепічну компетенцію.

Лексична компетенція трактується як знання і здатність використовувати мовний словниковий запас (складається з лексичних і граматичних елементів). Лексичні елементи включають: розмовні вирази, (наприклад, привітання, характерні для якоїсь конкретної країни (в даному випадку – Великої Британії): *How do you do? Good morning! – Добрий день. Як справи?*); фразеологічні ідіоми (наприклад: *It is a long shot – Або пан, або пропав*); застигли, стійкі вирази, які вживаються як одне ціле (наприклад: *Please may I have... – Дайте мені, будь ласка*); однослівні форми, які можуть мати кілька значень (наприклад: *tank – місткість для рідини або броньована військова машина*).

Граматична компетенція може бути визначена як знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови, де традиційно розрізняють морфологію і синтаксис. Синтаксис досвідченого носія мови може бути дуже складним і значною мірою неусвідомлюваним. Здатність складати з окремих слів і фраз речення для передачі інформації є центральним аспектом комунікативної компетенції.

Семантична компетенція (лексична, граматична, прагматична) полягає у здатності мовця усвідомлювати і контр-

ольовати організацію змісту. Лексична семантика охоплює питання значення слова, зв'язок слова з загальним контекстом, внутрішньолексичні зв'язки (синоніми, еквівалентність перекладу тощо); граматична – розглядає значення елементів, категорій, структур; прагматична – розглядає логічні зв'язки (наприклад, підрядність).

Фонологічна компетенція включає знання та навички перцепції і продукції, тобто, сприймання і мовлення: звукових одиниць (фонем) мови та способів їх реалізації у певному контексті, наголосу, ритму, інтонації.

Орфографічна компетенція охоплює знання і навички перцепції та продукції символів, з яких складаються письмові тексти. Письменні системи усіх європейських мов базуються на алфавітному принципі, тому ті, які бажають оволодіти іноземною мовою, повинні знати форму як великих, так і малих літер у вигляді прямого шрифту і курсиву, пунктуаційні знаки і випадки їх вживання, логографічні знаки загального вжитку (наприклад, @; \$; & та ін.).

Орфоепічна компетенція передбачає вміння правильно озвучувати слова, які вперше зустрілись у письмовій формі. Це може включати: знання правил написання слів, уміння користуватися словником та знання умовних позначень, що використовуються в ньому для репрезентації вимови, здатність розуміти двозначність, залежно від контексту.

Друга складова – соціолінгвістичні компетенції – стосується соціокультурних умов користування мовою. Через чутливість до соціальних конвенцій (правил ввічливості, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями та соціальними групами, лінгвістичних кодифікацій деяких основних ритуалів у житті суспільства) соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур навіть тоді, коли його учасники не усвідомлюють повністю цього впливу.

Соціолінгвістична компетенція пов'язана зі знаннями та вміннями, необхідними для здійснення соціального аспекту використання мови. Оскільки мова є соціокультурним феноменом, то соціолінгвістична компетенція передбачає знання лінгвістичних маркерів соціальних стосунків (вживання і вибір привітань, форми звертання, правила вступу до розмови), правил ввічливості, виразів народної мудрості, реєстрових відмінностей, тобто рівнів формальності (офіційний, формальний, нейтральний, фамільярний, інтимний), діалектів та акцентів, які вказують на національне і регіональне походження, соціальну і етнічну належність, професійну групу.

Прагматична компетенція пов'язана із знаннями користувача про принципи, за якими певне висловлювання структурується та укладається, використовується для здійснення комунікативних функцій, узгоджується відповідно до інтерактивних схем. Вона передбачає уміння контролювати логічне складання речень з точки зору теми, відомого і нового, природних зв'язків, наприклад, часових, причини і наслідку («Ціни зростають – люди потребують вищих зарплат») тощо. Прагматична компетенція включає також знання і здатність використовувати інтерактивні схеми (програми соціальної взаємодії), які підтримують спілкування, такі, як моделі вербального спілкування. Найпростішими парами, які вони утворюють, є: запитання – відповідь; твердження – підтвердження (спростування); вимога – зго-

да (незгода) і т.п.

Часто здійснюються «потрійні» обміни, в яких перший співрозмовник підтверджує репліку свого партнера або відповідає на неї, а до розмови прилучається ще один учасник. Такі обміни, як правило, входять до більш тривалих інтеракцій і трансакцій.

Внаслідок розширення міжнародних контактів, зростання мобільності і міграції, відбувається перегляд ставлення до вивчення іноземної мови як до оволодіння певними знаннями і навичками спілкування. Сьогодні усвідомлюється необхідність запровадження в навчальний процес не простого вправлення у використанні іноземної мови в щоденних ситуаціях, а розвитку у майбутніх спеціалістів в процесі вивчення іноземної мови здатності адаптуватися до нових умов, часто непередбачуваних, які можуть виникнути в іншій країні, чи при спілкуванні з представниками зарубіжних країн.

Як саме відбувається формування мовленнєвої та соціолінгвістичної компетенції на занятті?

1. Формуванню соціокультурної компетенції студентів сприяє використання автентичного матеріалу, як вербального, так і візуального, із залученням країнознавчого матеріалу і застосуванням аудіо - і відеоматеріалів. Автентичні матеріали включають як мовлення викладача, коли він вільно володіє мовою, так і мовлення безпосередніх носіїв мови, які запрошуються на заняття (наприклад, волонтерів Корпусу Миру). Але при цьому необхідно звертати увагу студентів на подібності і відмінності культур, на уміння порівнювати соціокультурний досвід народу, що говорить досліджуваною мовою, із власним досвідом.

2. Студенти слухають і розмовляють, беручи участь у інсценуванні або дискусії; вони створюють ситуації, діалоги, інсценують співбесіди при прийнятті на роботу, роблять повідомлення на задані теми із власними коментарями, сперечаються щодо подій і зайнятих позицій і обмінюються думками.

3. Студенти дивляться фільми та відеозаписи, де спілкуються носії мови. Вони спостерігають за невербальними елементами комунікації і способами вираження емоцій, за тим, як люди починають і підтримують інформаційний та емоційний обмін під час спілкування, як вони обмінюються думками і як ведуть бесіду. Студенти мають змогу створювати свої власні епізоди, виконуючи різні ролі персонажів ситуації. При такій діяльності можна працювати з варіантами мови, наголосу й інтонації.

4. Важливим напрямом підготовки майбутніх фахівців є формування студента як культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування, як суб'єкта діалогу культур. Студенти обмінюються своїми думками, способами дії реагування і своїми стилями мовлення. Спостерігаючи за спілкуванням між людьми різних культур, розуміючи свої власні реакції на інших людей, контролюючи власний стиль мовлення і практикуючи різноманітні способи спілкування, студенти успішно реагуватимуть на іншу культуру. При навчанні іноземної мови студенти інсценують проблемні ситуації, в яких люди конфліктують через культурні непорозуміння, обговорюючи, де і наскільки це можливо з носіями мови правильність рішень студентів з точки зору представників цієї культури [5, с.112].

5. Включення естетичних та соціокультурних знань у процес соціально спрямованої комунікативної діяльності, якою виступає читання, є важливим чинником засвоєння іноземної мови, з одного боку, і процесом гуманістичного становлення особистості – з іншого. При читанні тексту повинно існувати інтерактивне спілкування між студентом і текстом - інтерпретація, розширення, обговорення альтернативних можливостей або висновків. Дуже часто читання приводить до творчої діяльності в усній або письмовій формі, коли студенти повинні самі написати текст на задану тему, а потім представити його в аудиторії.

6. Найбільш ефективними будуть завдання, що мають конкретну практичну мету (оголошення, лист до реально існуючої людини, реферат, доповідь на студентській конференції тощо). Ідеальним прикладом такої інтерактивної письмової діяльності є так звані діалогові журнали. Студенти пишуть у них викладачу або один одному, а читач відповідає на послання, таким чином поєднуючи читання і письмо в одному виді цілеспрямованої діяльності. Завдяки розвитку Інтернет – комунікації (електронна пошта, форуми, онлайн-чат) такий вид письмової діяльності можна і треба врахувати при роботі над писемним мовленням студентів, оскільки він посилює мотивацію до спілкування іноземною мовою.

7. Інтерактивність не є перешкодою для вивчення граматичної структури мови. Ми спілкуємося ефективніше, якщо можемо зрозуміти і висловити нюанси значення, що потребує дуже уважного відбору граматичних структур. Вивчення граматики, однак, не є прослуховуванням опису граматичних правил, а швидше індуктивним виведенням цих правил з живого мовного матеріалу з подальшим їх використанням. Такий процес може і повинен бути інтерактивним, коли студенти засвоюють граматичні правила через досвід в ефективному вираженні своїх ідей і думок. Багато видів діяльності може використовуватися для тренування певних граматичних структур, і при цьому студенти не відчують, що вони вчать граматику.

8. Тестування також повинно бути інтерактивним і зорієнтованим на опанування живою мовою. За цієї точки зору, традиційні тестові завдання, такі, як вибір одного з варіантів, заповнення пропусків тощо є тестами про мову, оскільки в реальному житті мова не використовується таким чином. Тести повинні відтворювати реальні умови вживання мови, наскільки це можливо, включати в себе елементи спілкування. Перший крок до цього - зробити так, щоб традиційні тести відтворювали реалії, в яких існує студент. Як тільки тест перетвориться на цікаву і захоплюючу діяльність, студент починає «спілкуватися», і сам тест стає органічним процесом розуміння й вираження ідей.

9. Спілкування у мовному оточенні, що розмовляє іноземною мовою, є дуже важливою часткою інтерактивного навчального процесу. Мовне і культурне оточення відтворюється за допомогою газет, журналів, радіопрограм, телепрограм, відеофільмів. Надзвичайне значення для подальшої роботи студентів з вивчення мови мають зустрічі з носіями мови.

Отже, зростаючі потреби в спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами та культурними традиціями, нова освітня система в Україні, приєднання вузів

України, в тому числі і нашого вузу, до Болонського процесу вимагають суттєвих змін у підході до викладання, оновлення змісту та методів навчання іноземних мов у вузах. Оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації сприяє полілінгвістичному і полікультурному

розвитку особистості студента у контексті європейського освітнього простору.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із змістовим наповненням виокремлених методів навчання.

Література та джерела

1. Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис...кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Михайлівна Волченко. – К.: АПН України, Ін-т педагогіки, 2006. – 264 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Микитенко Н. Феномен іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей / Наталія Микитенко // Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 13-14 грудня 2007р.). – Чернівці: Рута, 2007. – 383 с.
4. Морська Л.І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти»; спец. 13.00.02. – Теорія і методика навчання: германські мови / Лілія Іванівна Морська. – Тернопіль, 2008. – 40 с.
5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж: Стоки, 1996. – 237 с.
6. Соколова В.В. Культура речи и культура общения / Вера Владимировна Соколова. – М.: Просвещение, 1996. – 192 с.

У статті розглядаються проблеми формування мовленнєвої і соціолінгвістичної компетенції як невід'ємної складової ефективного оволодіння іншомовним спілкуванням майбутніми фахівцями.

Ключові слова: іншомовне спілкування, мовленнєва і соціолінгвістична компетенція.

В статье рассматриваются проблемы формирования речевой и социолингвистической компетенции как неотъемлемой составляющей эффективного овладения иноязычным общением будущими специалистами.

Ключевые слова: иноязычное общение, речевая и социолингвистическая компетенция.

The author of the article has considered the issues of problem solving of formation of a language and social-linguistic competence as component of effective mastering of foreign language communication of future specialists.

Key words: foreign language communication, language and social-linguistic competence.

УДК 372.5

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗБУДОВИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Карбованець О.,
м.Ужгород

Інноваційні процеси, які відбуваються в сучасних умовах розбудови вищої школи, потребують підвищення якості підготовки, розвитку та становлення фахівців. Основною темою новацій в даній галузі є впровадження в навчальний процес сучасних форм і методів навчання, вдосконалення організаційних та методичних матеріалів, що стосуються формування знань студентів.

Нові підходи до якісної підготовки особистості в сучасних умовах розбудови вищої школи вбачаємо в: співпраці та діалозі студентів в малих навчальних групах, самостійній роботі, яка є важливою складовою кредитно-модульної системи, проектній діяльності та участі студентів у предметному науковому гуртку як однієї з форм підвищення якості навчання.

Мета дослідження полягала у визначенні педагогічних

умов активізації пізнавальних інтересів студентів в сучасних умовах розвитку вищої освіти.

З точки зору педагогіки, зокрема С.У.Гончаренка, знання – це перевірений практикою результат пізнання дійсності, правильне її відображення в мисленні людини у вигляді уявлень, понять, суджень і теорій [2]. В системі навчання, знання є провідною ланкою, чітка структура змісту та обсягу знань є важливою передумовою ефективного навчання студентів. Формування знань відбувається на основі понять, які забезпечують свідоме розуміння змісту навчального матеріалу, фактів, які формують переконання та вміння відстояти ідеї, законів, які виражають зв'язки та відношення між явищами і об'єктами дійсності, теорій, які визначають систему методів прогнозування явищ певної галузі знань.

На думку Б.В.Всесвятського [1], успішне формування знань відбувається при створенні сприятливих умов для їх поступового розвитку в процесі пізнання. Дидакти та методи [3; 7; 8] відмічають, що важливе місце у формуванні знань студентів відводиться поєднанню форм навчання.

Ключові позиції в сучасній освіті при створенні педагогічних технологій навчання займає скерованість студентів на діалог та співпрацю в малих групах, а до важливих складових загальної компетентності людини віднесено міжособистісне спілкування в гетерогенних групах [7]. Успішний навчальний процес відбувається при складній взаємодії спілкування і навчальної діяльності.

Педагогічна ефективність та доцільність навчального спілкування, як чинника активізації процесу засвоєння та формування знань, доведена багатьма психологами та педагогами.

Дослідження вітчизняного вченого О.Г.Ярошенко стверджує, що «природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співробітництва повною мірою може бути задоволене саме завдяки груповій діяльності, якщо її здійснювати систематично на різних етапах процесу засвоєння знань» [7], навчальне спілкування в груповій роботі розвивається, вдосконалюється, забезпечує успішне та якісне виконання завдань.

Вагомий розвивальний потенціал, закладений у спілкуванні, реалізується через конкурентність одного перед іншими, оцінку дій інших, самооцінку та наслідування [7; 8]. Тому під час спілкування знання не тільки засвоюються, але й розвиваються. Навчальне спілкування є перспективним щодо розвитку комунікативної складової життєво важливих компетентностей студента, в основі його лежить скерованість на співпрацю та діалог, воно є не тільки основою, а й результатом групової діяльності. Навчальна діяльність, завдяки спілкуванню, набуває колективної форми та досягається важлива для навчального процесу суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками, розширюються інтереси учасників групової роботи, стимулюється мислення, реалізуються розвиваючі цілі навчання.

Таким чином, організацію навчального спілкування можна розглядати як один із важливих чинників формування знань студентів.

Навчальна діяльність може набувати фронтальної, індивідуальної та групової форми. У фронтальній діяльності можливості щодо навчального спілкування досить обмежені, так як вона полягає у виконанні всією аудиторією студентів спільних завдань під керівництвом викладача. Індивідуальній навчальній діяльності не властиве спілкування, так як для неї характерне одноосібне вирішення навчальних завдань та повна самостійність у набутті знань. Індивідуальна діяльність переважає при виконанні самостійних та контрольних робіт. Тільки групова навчальна діяльність невеликих за складом груп дозволяє реалізувати, створити необхідні умови для спілкування.

Педагоги та психологи однакові в тому, що сучасні інноваційні процеси, які відбуваються у вищій школі, повинні забезпечити студентам самостійність в навчально-пізнавальній діяльності, що дозволить кожному конструювати та реалізовувати індивідуальні моделі здобуття знань [6].

Саме тому особливої актуальності в умовах кредитно-модульно-рейтингової системи навчання набуває проблема самостійного досягнення мети в навчально-пізнавальній діяльності та пошук шляхів підвищення самостійної роботи студентів. Все це вимагає нових форм та засобів самостійної роботи. Студенти творчо розв'язують проблеми, самостійно здобувають та поглиблюють знання, самовизначаються та самореалізуються через наукові проекти, які є важливим засобом підвищення їх знань і ефективним засобом організації самостійної роботи студентів.

Застосування методу проектів може підвищити рівень сформованості знань студентів, їх творчих умінь, розвинути вміння опрацьовувати різні інформаційні джерела, збільшує внутрішні мотиви, дає можливість остаточно самовизначитись у спеціалізації на відповідних кафедрах [4].

Таким чином, самостійна робота студентів, наукові проекти сприяють ефективному засвоєнню та формуванню знань, здобуттю творчих вмінь і навичок.

Як самостійна наукова форма навчання у вищій освіті функціонують предметні студентські наукові гуртки, які сприяють поглибленому вивченню навчального матеріалу, оволодінню студентами прийомів і методів наукових досліджень, потреб у постійному вдосконаленню своїх знань та отриманні навичок дослідницької роботи.

Робота студентів у предметному науковому гуртку, розвиток та вдосконалення науково-дослідницької діяльності є однією з форм якісної підготовки майбутніх спеціалістів. Виникнення відчуття потреби в отриманні поглиблених знань можливе шляхом зацікавленості студента навчальним предметом. Головним у роботі гуртка є принцип добровільності. Робота в науковому гуртку це, передусім, робота самостійна, яку студенти виконують під контролем досвідченого викладача, що сприяє формуванню майбутніх фахівців. План роботи гуртка складається на цілий рік, заняття проводяться 1-2 рази на місяць. Гуртківці ознайомлюються з тематикою досліджень кафедри, основними напрямками діяльності та перспективами їх практичної реалізації. Належна увага приділяється навчанню студентів, їх самостійній роботі, оскільки це має велике значення у формуванні творчої особистості, розвитку і становлення фахівця.

Студенти-гуртківці приймають участь у виконанні проектів. Крім того, проводять власні дослідження згідно обраних ними напрямів наукової роботи. Представляють результати досліджень у вигляді презентацій на засіданнях гуртка для апробації, найкращі гуртківці приймають участь у вітчизняних та закордонних наукових студентських конференціях. Кращі студентські роботи друкуються у збірниках цих конференцій. Критеріями оцінки наукових робіт є їх актуальність, самостійність, виклад та отримані результати, наочність ілюстрацій, вміння «відстояти» свою точку зору з виконання того чи іншого завдання.

Займаючись продуктивно та цілеспрямовано в предметному науковому гуртку студенти підвищують свою професійну майстерність, рівень теоретичної та науково-практичної підготовки. Їх участь в роботі гуртка сприяє підвищенню якості навчання, закріпленню та розширенню набутих на практичних заняттях знань.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити такі висновки:

- групова навчальна діяльність створює сприятливі умови для спілкування студентів в процесі формування знань;
- самостійна робота сприяє конструкції та реалізації моделі здобуття знань;
- проектна діяльність є важливим та ефективним засобом підвищення успішності студентів і організації їх

самостійної роботи, стимулює пізнавальний інтерес; — предметні наукові студентські гуртки дають можливість поглибити, розширити та доповнити знання з навчальної дисципліни, більш повно задовольнити пізнавальний інтерес студентів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із експериментальною перевіркою ефективності дотримання визначених умов для активізації пізнавальних інтересів студентів.

Література та джерела

1. Всесвятский Б.В. Системный подход к биологическому образованию в средней школе / Борис Васильевич Всесвятский. – М.: Просвещение, 1985. – 143 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Данилов М.А. Дидактика средней школы / Под ред. М.А.Данилова, М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
4. Карбованець О. Метод проектів – сучасна педагогічна технологія навчання освітніх закладів різних рівнів / [О.Карбованець, Н.Куруц, Н.Голуб, А.Майорш] // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – №15 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редкол.: І.В.Козубовська (гол. ред.), Т.К.Завгородня, В.І.Староста. – Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2008. – С.80-83
5. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
6. Подкасистый П.И. Самостоятельно-познавательная деятельность школьников в обучении / П.И.Подкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
7. Ярошенко О.Г. Навчальне спілкування як чинник активізації пізнавальної діяльності школярів / Ольга Григорівна Ярошенко // Біологія і хімія в школі, 2002. – №4. – С.15-19
8. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект / Ольга Григорівна Ярошенко. – К.: Станіца, 1999. – 245 с.

Навчальне спілкування студентів у групах, самостійна робота, їх проектна діяльність і участь у предметному науковому гуртку, в комплексі позитивно впливають на процес та результат формування знань в сучасних умовах розбудови вищої школи.

Ключові слова: пізнавальні інтереси, групова навчальна діяльність, проектна діяльність, участь у предметному гуртку.

Учебное общение студентов в группах, их самостоятельная работа, их проектная деятельность и участие в предметном научном кружке, в комплексе положительно влияют на процесс и результат формирования знаний в современных условиях развития высшей школы.

Ключевые слова: познавательные интересы, групповая учебная деятельность, проектная деятельность, участие в предметном кружке.

Training communication of students in the groups, their individual work, project activity and participation in the discipline scientific club positively influence both the whole process and result of the formation of knowledge under the current conditions of higher school development.

Key words: group educational activity, projective activity, participation in the discipline scientific club.

УДК 37(439)

РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УГОРЩИНИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Керестень І., м.Берегово,
Міс Й., м.Егер, Угорщина

Угорщина у минулому не раз за територією виходила далеко за сучасні межі, а Будапешт довго був однією зі столиць величезної імперії, а згодом перетворився в одне з найкрасивіших європейських міст. Перші школи з'явилися тут тисячу років тому, а державні «стандарты» (королівські декрети щодо програм) запроваджені понад два століття тому. Система освіти була добре розвиненою вже в XIX ст.

Зараз угорська освіта вступає в новий і життєво важливий етап своєї тисячорічної історії. Процес адаптації

до створення об'єднаного європейського суспільства потребує перебудови і переосмислення економічних та культурних реалій, нагальну необхідність в реорганізації та модернізації освітньої системи як ключової умови розвитку державності.

Варто відмітити, що останнім часом зусиллями об'єднаної Європи угорська система освіти відчуває значний приріст числа капіталовкладень. Розвиток освітньої інфраструктури, значні зусилля політиків і освітніх діячів,

видатні досягнення впродовж попереднього поступу, новаторський дух освітян та творчі здобутки і традиції численних навчальних закладів, а також раціональне та цілеспрямоване використання коштів вселяють надію на те, що найближчим десятиліттям угорська освітня система зможе відігравати провідну роль у процесі модернізації країни. Це, у свою чергу, сприятиме розбудові більш справедливого, заснованого на авторитеті знань суспільства, повністю інтегрованого у Європу [7].

Проблеми угорської освіти розглядаються в дослідженнях Яна-Петера Брауна, З.Баторі, В.Влайхрота, Г.Данке, К.Добош, І.Мейсароша, Я.Олле, С.Ороса, І.Фалуша, В.Юнга та ін. Але цілісний погляд на проблеми розвитку і становлення угорської системи освіти залишається не розробленим. Цим і обумовлюється актуальність досліджуваної нами проблеми.

Мета нашої роботи полягала у визначенні особливостей становлення сучасної угорської освітньої системи на основі аналізу основних історичних етапів її розвитку.

Досягненню мети сприяла робота над завданнями: 1) здійснення ретроспективного огляду видатних подій у розвитку системи освіти Угорщини впродовж століть; 2) окреслення завдань її реорганізації і модернізації в контексті сучасного європейського освітнього оновлення.

Початок угорської освіти датується раннім Середньовіччям. Впродовж багатьох століть освіта та навчання, як і в інших країнах Європи, були тісно пов'язані з Церквою. Стародавні згадки про перші школи містяться у Паннонхалма (зібранні звітів та кодексів), що зберігається у бенедиктинському монастирі в Західній Угорщині. Тут також можна побачити і підручники, що використовувались для викладання латинської граматики. Крім того, є вагомі докази існування монастирської школи ще в кінці 10-го століття.

Науковці вважають, що в середньовічні часи у багатьох інших регіонах країни, навчання було невід'ємною частиною чернечого життя [3].

Зростаючий попит на висококваліфікованих чиновників і священнослужителів в результаті розширення і диверсифікації Королівської адміністрації суду і Церкви сприяли виникненню перших університетів.

Перший університет був заснований у місті Печ на півдні Угорщини у 1367 році, другий – через деякий час у Буда. В обох закладах працювали відомі тогочасні зарубіжні вчені. Дуже багато було зроблено для створення мережі університетів на базі високорозвиненої системи чернечих навчальних центрів по всій країні. Хоча обидва університети проіснували недовго через брак ресурсів і відсутності достатнього числа студентів.

Завоювання Угорщини Османською імперією поклато край державності і суверенності і майже на два століття затримало розвиток освіти. Освітній поступ різко припинився. Церковне життя звелось до такого мінімуму, що навіть здійснення традиційних церковних ритуалів не завжди видавалось можливим. Не дивлячись на це, в окремих регіонах від османських завоювань уціліли католицькі і протестантські громади, що і стало центром освітнього

життя тогочасної Угорщини. Саме освітні центри, що знаходились у лоні протестантської церкви зіграли свою роль у впровадженні навчання угорською мовою замість латини.

До кінця 16-го століття відкриття нових навчальних закладів (коледжів) ознаменувало відродження вищої освіти. В епоху Просвітництва виникла система державного управління (регулювання) освітою. Імператриця Марія затвердила Закон про подальший розвиток угорської освіти, який був оприлюднений у 1777 році. Закон проголошував створення мережі елементарних шкіл (4-річної початкової школи), де викладання проводилось на угорській мові і використовувались угорсько-мовні підручники. В школах середнього і вищого рівня навчання здійснювалось латинською.

Законом визначались конкретні кроки щодо підготовки учителів. Вона була першим законодавчим актом з питань освіти.

Другий законодавчий акт, прийнятий у 1806 році узаконив введення обов'язкової освіти, а також затвердив угорську мову як основну мову навчання. Важливим кроком було прийняття і визнання релігійної толерантності у системі освіти [3].

Вік революцій і капіталізму в Європі дев'ятнадцятого століття приніс переконливу перемогу угорської мови на всіх рівнях освіти. У 1840 році відповідно до рішення угорського національного парламенту угорську мову було проголошено офіційною мовою держави. У цей період були створені перші професійно-технічні училища.

Під час революції та війни 1848-49 р.р. законодавчий акт про освіту був прийнятий новим урядом незалежної Угорщини. Йшлося про повний контроль державної влади над змістом і організацією системи освіти. Вказувалось на суворе дотримання обов'язкової початкової освіти.

Після локалізації незалежної Угорщини Габсбургів в 1849 році розпочався новий етап у розвитку освіти, який науковці називають австрійським періодом. Модернізація освітньої системи здійснювалась на австрійський манер: характерною рисою для середньої школи було домінування німецької мови. У 1850 було запроваджене обов'язкове початкове навчання, в місті 4 роки, в селах 3-річна освіта. Кількість початкових шкіл збільшилась приблизно на 30%. Але до системи початкової освіти було зараховано лише менше половини населення шкільного віку і менше 2% від державного бюджету було відведено на освіту[3].

У системі середньої освіти згідно австрійської моделі функціонували восьмирічні гімназії і, так звані, реальні середні школи, в яких домінувало вивчення математики та природничих наук.

В результаті історичного політичного компромісу в 1867 році між австрійською та угорською правлячою елітою було створено Австро-Угорську імперію. Ця безпрецедентна подія дала поштовх для економічного зростання та культурного розвитку країни.

Створення сучасної системи освіти на європейському рівні пов'язане з ім'ям Йозефа Етвеша – великого письменника і видатного політика 19-го століття. Він був при-

значений міністром освіти і культури першого угорського Уряду в 1867 р. Закон про освіту 1868 року наголошував про обов'язкову освіту з шестирічного віку, випередивши у цьому навіть Англію та Францію. Поступове впровадження нової освітньої політики, здійснення принципу обов'язкової освіти при величезній фінансовій підтримці уряду швидко принесли відчутні результати: з 1870 по 1910 рівень неписьменності серед населення скоротився з 68,7 % до 31,3% [3].

Згідно Закону про середню освіту, який набрав чинності після передчасної смерті Етвеша, зберігались 6-річні гімназії і реальні школи. Програми гімназій звертали більшу увагу на гуманітарні науки (історію, літературу і класичну мову). В реальних школах перевага надавалась вивченню математики та природничих наук. Обидва типи середніх шкіл готували учнів для подальших університетських студій, проходження яких було можливим за умови успішного закінчення середньої школи і отримання атестата зрілості.

Третя чверть 19 століття була епохою створення великих університетів, які було відкрито у 4 великих містах країни. Університет в столиці, офіційна назва якої стала з 1875 року Будапешт, нараховував 4 факультети (теології, права, медицини і гуманітарних наук). У 1871 році був заснований технологічний університет [6].

Незважаючи на цей прогрес, Угорська система освіти як і раніше носила селективний характер і відрізнялась дискримінаційністю. Серед іншого, уряд підтримував інститут чотири річної, так званої, громадянської школи, свого роду, прототип молодших класів середньої школи, які не давали права у подальшому здобувати вищу освіту, а лише займати робочі місця, не вимагають високої кваліфікації.

Період вражаючого економічного і культурного піднесення країни на рубежі 20-го століття уславлений діяльністю видатних угорських вчених, художників, а також творчими здобутками у галузі науки, технології, в різних галузях мистецтва. Багато хто з них досяг світової популярності і визнання.

Розпад Австро-Угорської монархії різко перервав цю тенденцію до зростання. Почався період політико-економічної та моральної глибокої кризи. Розчленування Угорщини призвели до народження територіального ревізійонізму, який надихнув, так званих нео-націоналістів до нового спалаху ідей про гегемонію угорської культури в Карпатському басейні. За словами батька цієї ідеології, тогочасного міністра освіти Угорщини Куна Клебесберга, не меч буде охороняти Угорщину, а культура, яка знову зробить країну могутньою [2]. Результатом реалізації такої концепції на практиці стали амбітні проекти щодо освітньої і культурної політики. Безпрецедентну частку, понад 10% державного бюджету було присвячено освіті та культурі. Було зведено сотні шкільних закладів, 5000 класних кімнат по всій країні. Заохочувалась науково-дослідна та наукова діяльність. Талановиті молоді вчені відчували щедрю підтримку іноземних стипендіальних програм.

Участь Угорщини у світовій війні на боці гітлерівської Німеччини та окупації сприяли поширенню расових та

етнічних дискримінаційних заходів у академічній сфері та у сфері освіти, які значною мірою, зачіпали інтереси вчених, вчителів та дітей єврейського походження. Багато з них загинули в концентраційних таборах, але деякі з них ще до початку війни знайшли притулок у Сполучених Штатах. Йдеться про велику кількість вчених, в основному фізиків (наприклад, Янош Нейман, Тодор Кармана, Едвард Теллер і багато інших), які згодом у вигнанні досягли світового визнання. Деякі, як великий композитор Бела Барток, залишили країну тільки тому, що не змогли витримати задушливу політичну атмосферу 40-х років [1].

Це був той важкий період, коли на всіх рівнях освіти, навчальні програми стали простим засобом поширення ідеології, заснованої на расизмі та національній нетерпимості.

Після війни країна переживала глибоке моральне та економічне спустошення. Нові політичні сили прийшли до висновку про необхідність спільних демократичних перетворень суспільства і громадського управління, включаючи систему освіти. Йшлося, насамперед, про те, щоб скасувати культурні та політичні привілеї «старого режиму» (панівних класів), а також закласти основи демократичного суспільства.

У числі перших заходів було введення в кінці літа 1945 року восьми річної безкоштовної обов'язкової освіти, заснованої на принципі єдиної державної школи, що мали назву загальноосвітні. Головна мета навчання полягала у отриманні однакових базових знань всіма учнями, незалежно від їх соціального і культурного походження. Нижчий ступінь середньої освіти зазнав радикального процесу реорганізації. Всі початкові школи були введені у склад загальноосвітніх як 4-річні середні школи. У 1948 році відбулась націоналізація шкіл і відділення Церкви від школи. Ці кроки були підтримані більшістю демократичних сил, які прагнули покращувати демократичний і світський характер національної системи освіти [3].

На початку 50-х років Комуністична партія мала безумовне верховенство в системі державної освіти. Відкрито і офіційно відбувалась трансформація системи освіти в слухання знаряддя комуністичного виховання. Молодь за допомогою жорстких тоталітарних методів була введена у контрольовані партією організації. Цей процес привів до створення безбарвної і монолітної шкільної системи, заснованої на централізовано введених навчальних програмах, єдиних державних освітніх стандартах, строго контрольованої діяльності вчителів щодо прийняття ними нової ідеології та будь-якого творчого експериментаторства, або нововведень у виконання професійних обов'язків.

Поряд з тим, саме в 50-роки активно діяла кампанія з ліквідації безграмотності, неписьменності. Двері середніх навчальних закладів та університетів відкрились для жінок і молодих людей скромного походження. Одночасно, як серйозні та невинуваті дискримінаційні заходи були введені відносно дітей привілейованого класу або не селянського походження, в той час як майже беззастережну підтримку мали студенти з робітничого класу і сімей селян.

Ці заходи призвели до помітного зниження якості

освіти. Крім того, в результаті збільшення числа учнів у середніх загальноосвітніх школах зростає кількість тих, які закінчували школу, отримуючи кваліфікацію, нижчу необхідної для прийняття на роботу.

Протягом цього періоду у системі професійної освіти теж відбулися серйозні зміни. Надмірне породження темпів індустріалізації, насамперед важкої промисловості, вимагало великої кількості робочих рук. Введення у 50-х роках системи політехнічної освіти було невдалою спробою поєднання загальної освіти з набуттям практичних навичок у рамках одного типу закладу середнього рівня.

Драматичні події після короткої інтерлюдії Жовтневої революції в 1956 році, яка породила свіжі ідеї у галузі освіти, супроводжувались жорсткими заходами щодо прийнятих в епоху ранньої Комуністичної доби освітніх реформ, результати яких були поступово скасовані або ослаблені. Тим не менше, демократичні принципи плюралізму, досягнення консенсусу в діалозі з відповідними зацікавленими сторонами, відкритість до світу і до нових ідей переживали серйозні ускладнення[3].

Новий державний акт щодо освітньої політики був проголошений у 1961 році. Хоча цей новий закон залишив недоторкованою основну структуру державної освіти, але затвердив зміни у професійній освіті, через створення 4-річних середньо професійно-технічних училищ і 3-річної професійної школи, визначив чітке розмежування між загальноосвітніми школами, число яких скорочувалось, та професійною освітою. Важливою подією стало нове подальше збільшення віку учнів, граничні межі обов'язкової освіти сягнули 16 років [2].

Разом з тим Комуністична партія мала абсолютний контроль над процесом вищої освіти. Велика кількість високо кваліфікованих і авторитетних професорів визнано ненадійними, через що вони були змушені залишити професію. Спрощення навчальних програм, перетворення процесу навчання у комуністичне виховання, введення строгих квот щодо відбору студентів робітничого і селянського походження, – все це призвело до відчутного падіння якості освіти [4].

Але разом з тим, позитивні аспекти полягали у збільшенні числа молодих людей, які бажали навчатися, впровадження у 1952 році письмового та усного вступних іспитів, розширена підтримка студентів з числа робітничого класу і селян, створення вечірніх і заочних курсів підготовки до вищої освіти, збільшення кількості жінок серед вступників до вищих навчальних закладів.

Радикальні соціальної трансформації 1989-90 р.р. дали поштовх до ліквідації потужної монополії держави, демократизації та модернізації систем освіти і навчання у всіх напрямках. Закон 1993 року передбачає право на вільний вибір школи батьками. Він суворо забороняє всі форми дискримінації.

Закон зберіг базову структуру народної освіти, структуру шкіл професійно-технічної освіти та підготовки кадрів і підтвердив тривалість обов'язкової освіти, але запропонував більше можливостей для розвитку навчальних закладів різних типів. У законі підкреслюється, що відповідальність

за часткове фінансування освітніх закладів несуть органи місцевого самоврядування, на території яких вони знаходяться.

Затвердження в 1995 році і поступове введення Програми розвитку Національної угорської освітньої системи стало кроком на шляху до загальної модернізації змісту та методології державного управління освітою. З 1998 року затверджено освітні стандарти, що встановлювали обсяг і зміст матеріалу, а також основні уміння і навички, які повинні були бути засвоєні учнями на кожному із освітніх рівнів. Поряд з тим, навчальним закладам надавалась автономія у виборі педагогічних технологій і засобів для досягнення визначених результатів, що створювало можливість для розробки та адаптації інноваційних методів навчання.

Зараз в Угорщині досить розвинена дошкільна освіта, яка охоплює більшість дітей. Для угорців слова «середня школа» стосуються навчання після 14 років, коли діти переходять з 8-річної базової школи на наступний рівень. Обов'язкове навчання розпочинається з 6 років і налічує 10 класів. Перші 4 роки базової школи всі діти мають однакові програми, але вже з 5-го класу невелика частина може перейти у гімназію з 8-річним навчанням, а після 6-го – у шестикласні гімназії. Все ж більшість постає перед питанням вибору профілю подальшого навчання у віці 14 років. Загалом у середню освіту переходить понад 90% всього випуску базових шкіл. Приблизно половина обирає гімназії (4 роки) та профшколи з тривалими програмами (4-5 років), які надають в разі успіху на випускних екзаменах атестат зрілості (maturity) та можливість претендувати на вищу освіту. Решта, або кидає навчання, або продовжує у проф-чи ремісничих школах з короткими (2-3 роки) програмами [1].

У систему вищої освіти входять університети та інститути (коледжі). До початку останніх реформ в Угорщині отримував вищу освіту надто малий відсоток молоді, а кількість студентів (усього 970 на 100 000 населення) була серед трьох найнижчих у Європі. Виправлення цієї ситуації стало одним з пріоритетів країни з початку 90-х років. Була створена нова законодавча база з урядових актів та законів (з вищої освіти – у 1993 і 1996 р.), що зумовило появу групи приватних ВОЗ та великого розширення автономії державних закладів. 1996 рік став роком прийняття державних стандартів у вищій освіті та основного національного навчального плану [6].

Сьогоднішня угорська педагогіка характеризується великою різноманітністю педагогічних шкіл, що становлять барвисту палітру ідей і програм. Сучасна структура і організація угорської системи освіти і навчання, а також змісту освіти, з одного боку, продукт багатовікової еволюції органічного світу, які зберігають традиційні європейські цінності, глибоке коріння в національній інтелектуальній та культурній спадщині, а з іншого боку, вона відображає вплив на економічні та соціальні перетворення і політичний досвід в Угорщині глобалізації і, зокрема, у європейському контексті. Цей двосторонній маніфест систем з початку 1990-х проявляється у протистоянні як на національному,

так і на місцевому рівнях між учнями і послідовниками традиціоналізму та прихильниками інновацій і реформ.

Сьогодні угорська система освіти стикається з проблемами, аналогічними майже всім системам освіти в Європі. Це проблеми, пов'язані з глобалізацією і глобальною конкуренцією, і відносяться, у більшій мірі, сфери вищої освіти, ринку праці, пов'язані із старінням суспільства, безпрецедентно швидким темпом соціальних і технологічних мутацій, і, не в останню чергу, із зниженням рівня соціальної

згуртованості [5]. В результаті вступу в ЄС перед угорською системою освіти стоїть завдання якісної підготовки фахівців, здатних успішно вирішувати проблему загальної модернізації суспільства.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням питання розвитку і становлення системи освітніх вимірювань, зокрема, у сфері оцінювання навчальних досягнень учнів.

Література та джерела

1. Báthory Z. Tanulók, iskolák, különbségek. – Budapest: OKÉV, 1997.
2. Dobos K. Új Pedagógiai Szemle. – 2002/9.
3. Meszaros I. The Thousand-Year History of Schools in Hungary. Nemzeti Tankönyvkiado, Budapest, 1999.
4. Orosz S. Pedagógiai mérések a mérések szerepe, feltételei, lehetőségei és módszerei, elemző eljárások. – Korona kiadó Budapest, 1993.
5. Міс Й. Особливості підготовки вчителя фізики в Угорщині в контексті Болонського процесу / Й. Міс, М. Опачко // Личность в едином образовательном пространстве: сборник научных статей I Международного образовательного форума (г. Запорожье, 5-7 мая 2010 года) / Под ред. проф. К.Л. Крутого. – Ч.3. – 2010. – С.86-90
6. Education in Hungary 2006. Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development, 2007.
7. The New Hungary Development Plan (2007–2013). The Social Renewal Operational Programme, Social Infrastructure Operational Programme [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.nfu.hu>> – Загол. з екрану. – Мова угор.

Автори розкривають основні етапи становлення і розвитку угорської системи освіти. Виокремлюють важливі етапи її історичного поступу. Розмірковують над проблемами модернізації та трансформації освіти на сучасному етапі в контексті євроінтеграційних процесів.

Ключові слова: угорська освітня система, етапи становлення, модернізація, оновлення, євро інтеграція.

Авторы раскрывают основные этапы становления и развития венгерской системы образования. Выделяют важные этапы ее исторического развития. Размышляют над проблемами модернизации и трансформации образования на современном этапе в контексте евроинтеграционных процессов.

Ключевые слова: венгерская образовательная система, этапы становления, модернизация, обновление, евроинтеграция.

The authors of the article have considered the main stages of formation and development of the Hungarian education system. They have defined the important stages of its historical development. The authors have also reflected on the challenges of modernisation and transformation of education at the present stage in the context of European integration processes.

Key words: Hungarian educational system, stages of development, modernisation, upgrade, European integration.

УДК 371.134: 81'243

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ОВОЛОДІННЯ ВМІННЯМИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Кіш Н.,
м. Ужгород

Постановка проблеми. Україна сьогодні інтенсивно крокує шляхом євроінтеграції. Підписані угоди в рамках Болонського процесу є свідченням входження держави у європейський освітній простір. Якість підготовки фахівців є однією з ключових позицій, задекларованих в рамках домовленостей, яких було досягнуто у процесі створення зони європейської вищої освіти (ЗЄВО).

З іншого боку, як у державі в цілому, так і на регіональному рівні зростає попит на фахівців, що володіють вміннями іншомовного професійного спілкування. Знання іноземної мови, зокрема, німецької (як найбільш поширеної у Європі), є проявом професійної зрілості, і поряд із фаховою компетентністю, виступає запорукою успішної кар'єри

та професійного зростання.

Проблема засвоєння знань та формування вмінь у процесі навчально-пізнавальної діяльності розглядається у ряді досліджень психологів: П. Гальперіна, З. Решетової, Н. Талізної, М. Леонтьєва, дидактів Г. Атанова, В. Безпалька, А. Вербицького, А. Границької, І. Зимньої, Є. Пасова, П. Третьякова, О. Смирнова та ін. Проблеми удосконалення іншомовної підготовки студентів різних спеціальностей досліджували Є. Е. Барінова, Л. Грицюк, А. Деркач, Р. Мартинова, М. Є. Ніколаєнко, О. Л. Пумпянський, Н. В. Сасенко, Н. Федічева, С. К. Фоломкіна, С. В. Щербина. Проблеми формування професійної готовності до реалізації функцій педагогічної діяльності розглядають

К.Дурай-Новачкова, Н.Дяченко, Л.Кандибович, А.Ліненко тощо.

У окремих дослідженнях, присвячених вивченню різних аспектів іншомовної підготовки розкриваються особливості здійснення контролю за формуванням умінь іншомовного спілкування, розглядаються умови підвищення ефективності засвоєння знань з німецької мови, але системний підхід до формування готовності студентів до оволодіння вміннями іншомовного професійного спілкування у теоретичних розробках не представлений.

Отже, актуальність досліджуваної проблеми впливає із низки суперечностей між:

- суспільною потребою фахівців, компетентних у галузі предметного іншомовного спілкування та недостатнім рівнем підготовки студентів вузу до предметного спілкування на іноземній мові;
- потребами практики у фахівців, що можуть демонструвати діалогову взаємодію, готувати презентації, представляти проекти на іноземній (в тому числі, німецькій) мові; здатних до активної предметно-комунікативної співпраці та переважанням у навчанні студентів іноземної мови класичних (традиційних) форм організації навчання (монологізація, фронтальна робота з групою), що унеможливають формування активної позиції у спілкуванні;
- нормативними вимогами до якості підготовки фахівців та відсутністю у практиці підготовки системного підходу у формуванні готовності до оволодіння вміннями іншомовного професійного спілкування.

Мета дослідження полягає у обґрунтуванні педагогічних умов формування готовності студентів вищих освітніх закладів до оволодіння вміннями іншомовного професійного спілкування. Досягненню мети сприяло виконання наступних завдань:

1. З'ясування сутності понять «готовність», «формування готовності», «іншомовне професійне спілкування», «оволодіння вміннями»
2. Виокремлення структури готовності майбутніх інженерів до оволодіння вміннями іншомовного професійного спілкування.
3. Визначення педагогічних умов ефективності реалізації системи формування готовності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури з досліджуваної проблеми уможливив з'ясування сутності поняття «готовність». За словником С.І.Ожегова «готовність» – це стан при якому все зроблено, все готове для чогось [7, с.122]. «Професійна готовність» трактується у зв'язку з цим як суб'єктивний стан особистості, що вважає себе здатною до виконання визначеної професійної діяльності і прагне її виконувати. З іншої точки зору під «професійною готовністю» розуміють інтегральне утворення на основі потреб і здатностей, які характеризуються соціально нормативним рівнем перетворень суспільних відношень в професійній сфері діяльності у систему функцій суб'єкту цієї діяльності і є передумовою її результативності [7, с.474].

У визначенні підходів до з'ясування сутності поняття «готовність» можна визначити три напрями, в рамках яких готовність розглядається як:

- психологічний стан, у якому перебуває суб'єкт під впливом установки (Д.Узнадзе) і реалізує певну поведінкову модель, що відображає здатність і впевненість до дії;
- наслідок процесу, або результат саморегуляції поведінки людини (Г.Оллпорт);
- здатність реалізувати певну дію, здійснювати діяльність (О.М.Леонтьєв, В.І.Шадриков та ін.);
- передумова цілеспрямованої діяльності, її реалізації, стійкості та ефективності (К.М.Дурай-Новачкова, М.І.Д'яченко)
- інтегративна єдність трьох компонентів (когнітивного, емоційного, поведінкового або вчинкового); або сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних, волевових якостей особистості;
- особистісні новоутворення; інтегральна властивість особистості тощо.

В цілому, готовність до дії трактується, як стан мобілізації всієї психофізичної системи людини, що забезпечує ефективне виконання професійних дій. Під готовністю розуміють озброєність людини необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками; нагальну реалізацію програми дій у відповідь на появу визначеного сигналу.

Окремі автори (Л.Р.Соломка) ототожнюють професійну компетентність і готовність, при цьому розглядають досліджуване поняття, як «потенційну готовність рішення предметних завдань із знанням справи» [8]. Надбання компетентності передбачає досягнення студентом необхідних показників окремих характеристик отриманих знань, умінь, навичок.

Варто відмітити, що всі автори одностайні у визначенні готовності як передумови успішної професійної діяльності людини. У педагогіці й психології існує велика кількість дефініцій цього поняття. Готовність – це: настанова, атиюд, очікування, намір, феномен, явище, властивість, пильність тощо. З поміж багатьох, виокремлюємо точку зору А.Ф.Линенко, яка розглядає готовність як цілісне стійке утворення, що мобілізує особистість на включення до діяльності. На думку дослідника, готовність не є вродженою, а виникає в результаті певного досвіду людини, заснованого на формуванні його позитивного ставлення до означеної діяльності, усвідомленні мотивів і потреби в ній, об'єктивації її предмета та способів взаємодії з ним [5].

О.А.Лавриненко підкреслює, що готовність формується із реалізації завдань практичної складової професійної підготовки студентів. Під практичною підготовкою розуміється система професійно-орієнтованого навчання у вищій школі, що забезпечує практичне пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності, оволодіння основами її організації [6].

Спроба уніфікації існуючих у професійній педагогіці й психології праці підходів до визначення поняття «готовність до професійної діяльності» була зроблена у дослідженні І.В.Гавриша, який запропонував розрізняти загальну й ситуативну готовність, розуміючи під першою стійку характеристику особистості, що є передумовою успішного виконання діяльності, а під другою – психофізіологічний стан,

який відповідає умовам виконання діяльності за конкретних обставин [1, с.4].

У зв'язку з цим викликає цікавість питання про структуру готовності. Так, Г.І.Хозяїнов пропонує таку структуру готовності випускника вузу до професійної педагогічної діяльності: 1) теоретичні та методичні знання; 2) професійні та прикладні вміння; 3) позитивне ставлення до даного виду діяльності [9].

О.Г.Кучерявий вважає, що взаємопов'язаними компонентами, які утворюють систему «інтегральна готовність випускників вузу до педагогічної діяльності» є: 1) психологічна готовність; 2) практична готовність до виконання комплексу професійних функцій; 3) готовність до подальшого удосконалення себе як фахівця [4].

І.В.Гавриш обґрунтовує структуру готовності вчителя до професійної діяльності як таку, що тотожна структурі відповідної функціональної психологічної системи, до якої входять такі компоненти: інформаційний (інформаційна основа діяльності), операційний (блок прийняття рішення і підсистема професійно-важливих якостей особистості) та мотиваційний (мотиви діяльності, цілі діяльності). Вони, відповідно, характеризують знання, способи діяльності та потреби. Кожний з виділених компонентів грає свою роль у характеристиці готовності.

Функція інформаційного компоненту полягає у забезпеченні міри використання ресурсних можливостей інших компонентів для досягнення цільового результату (дії із знанням справи). Функцією мотиваційного компоненту є активізація прояву інших компонентів (або їх елементів). Функція операційного компоненту перебуває у визначенні відношень між компонентами у процесі реалізації ресурсного потенціалу у просторі та часі [1, с.6].

Взагалі, термін «підготовка» збагачує поняття «готовність»: Підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки [1, с.5-6].

Згідно результатів наукових пошуків «професійна підготовка» – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування у особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь та професійної готовності [там само]. А «професійна підготовленість» – оптимальний результат професійної підготовки та освіти особистості [там само].

У дисертаційному дослідженні Л.П.Гапоненко [2] з'ясовано сутність готовності до іншомовного спілкування як складного особистісного утворення; визначено шляхи і засоби його формування, педагогічні умови, що забезпечують результативність дидактичних технологій у підвищенні рівня готовності студентів до використання іноземної мови як засобу комунікації.

Готовність до спілкування іноземною мовою не ототожнюється автором із наявністю певних знань, властивостей або якостей особистості, її станом чи здатністю до продуктивної діяльності. Л.П.Гапоненко трактує це поняття набагато ширше і специфічніше. З одного боку, воно відображає розуміння ролі іншомовного спілкування для професійної діяльності майбутнього вчителя, застосування студентами знань, умінь і навичок для реалізації усно-

го спілкування іноземною мовою за фахом (термінологія, спеціальна лексика, загальноприйняті мовленнєві зразки, норми граматики тощо); а з іншого боку – практичні вміння реалізації спілкування іноземною мовою (комунікативні вміння студентів і комунікативна культура майбутнього педагога, знання загальноприйнятих серед носіїв мови особливостей мовної і немовної поведінки). Тому «готовність до іншомовного спілкування» розкривається через визначення сутності іншомовного спілкування та його функцій [2, с.8].

Іншомовне спілкування розуміється не тільки як вміння подавати інформацію структурою та формами іноземної мови, а й як процес обміну інформацією, результатом якої є встановлення взаємодії та співробітництва. Специфіка іншомовного спілкування полягає в тому, що воно неможливе без знання ментальних особливостей, норм етикетної поведінки та мовленнєвого етикету, які прийняті у середовищі носіїв мови, без умінь адекватного їх розшифрування й успішного відтворення. Виходячи з цього, Л.П.Гапоненко розглядає іншомовне спілкування як міжособистісну професійну взаємодію у сфері інформаційно-пізнавального контакту, яка передбачає взаємобмін інформацією на основі зворотного зв'язку, з урахуванням можливостей пізнавального й емоційного впливів на співрозмовника, що здійснюються з урахуванням мовленнєвого та поведінкового етикету носіїв мови [там само].

Під готовністю студентів до спілкування іноземною мовою дослідниця розуміє складне особистісне утворення, яке поєднує усвідомлене використання іншомовного спілкування як способу професійної взаємодії й засобу обміну інформацією та практичні вміння реалізації спілкування іноземною мовою. До компонентів досліджуваної готовності авторка дослідження відносить:

- комунікативно-мотиваційний (спрямованість студентів на досягнення комунікативної взаємодії іноземною мовою, сукупність позитивних мотивів, інтерес до іноземної мови та до її вивчення як засобу професійного спілкування);
- змістовний (знання студентів про сутність іншомовного спілкування та ступінь усвідомленості практичної значущості іншомовної підготовки для професійної діяльності майбутнього вчителя);
- ситуативно-орієнтаційний (комунікативні вміння студентів, що дозволяють розуміти та правильно орієнтуватися в різних ситуаціях);
- оцінний (самооцінка студентами власної комунікативної поведінки та поведінки співрозмовника).

Зміст готовності майбутніх педагогів до іншомовного спілкування представлений як взаємозв'язок та взаємозалежність названих компонентів її структури. Ступінь прояву якостей, які характеризують структурні компоненти готовності, відображає вірогідність судження про наявність певного рівня сформованості досліджуваного феномена у майбутніх педагогів [2, с.9].

Узагальнення різних підходів до пояснення феномену готовності дозволяє констатувати, що під готовністю до оволодіння вміннями іншомовного професійного

спілкування – це психологічна налаштованість на опанування системи знань, що складають зміст іншомовного спілкування. Готовність до оволодіння вміннями ґрунтується на сукупності інформаційно-комунікативних конструкцій, які можуть бути представлені у формі фреймових структур. Фрейм є моделлю, що репрезентує інформацію про стереотипні явища або ситуації (М.Мінський, Ч.Філлмор, J.R.Taylor). Поняттєві елементи (слоти) фрейму й зв'язки між ними залишаються незмінними, у той час як наповнення слотів може бути різним. Залежно від характеру зв'язків між елементами фрейму вирізняються базові типи фреймових структур. С.А.Жаботинська [3] виокремлює наступні: предметно-центричний, акціональний, партонімічний, гіпонімічний та асоціативний фрейми. Різні типи фреймових структур охоплюють семантичні знання та процесуальні вміння.

Аналіз підходів до визначення категоріального апарату нашого дослідження уможливив моделювання структури готовності. Вона включає наступні компоненти:

- когнітивний (знання мови, семантичних, лексичних, граматичних, розмовних, діалогічних конструкцій);
- комунікативний (вміння відтворювати та моделювати мовленнєві конструкції);
- діяльнісний (володіння методами, способами, технологіями оволодіння засобами іншомовного спілкування);
- мотиваційний (інтереси, потреби, здібності, прагнення, домагання);
- індивідуально-особистісний (особливості відчуття, сприймання, пам'яті, уваги, мислення, мовлення, а також особистісні якості: цілеспрямованість, наполегливість, вмотивованість, активність, послідовність, систематичність тощо).

Формування готовності до іншомовного спілкування по-

винно здійснюватись у відповідності до визначеної структури. До сукупності педагогічних умов, дотримання яких забезпечить ефективність формування готовності належать:

- умови, що відносяться до змісту діяльності (розробка професійно-орієнтованої тематики занять та методичного забезпечення навчальної дисципліни);
- умови, що відносяться до організаційного аспекту діяльності (йдеться про використання у процесі підготовки адекватних до визначених цілей, методів, форм, засобів та впровадження інтерактивних методів навчання, мультимедійних засобів);
- умови, що відносяться до результатів діяльності (йдуться про дидактичне забезпечення діагностики успішності формування готовності).

Висновки. З'ясування сутності категорій дослідження дозволяє констатувати, що під готовністю до оволодіння вміннями іншомовного професійного спілкування розумітимемо інтегративну єдність психологічних характеристик особистості (когнітивних, мовленнєвих, мотиваційних, індивідуально-особистісних), що забезпечують успішність діяльності, спрямованої оволодіння визначених умінь.

Структура готовності включає наступні компоненти: когнітивний; комунікативний; діяльнісний; мотиваційний; індивідуально-особистісний.

До сукупності педагогічних умов, дотримання яких забезпечить ефективність формування готовності належать:

- умови, що відносяться до змісту діяльності;
- умови, що відносяться до організаційного аспекту;
- умови, що відносяться до результатів діяльності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із перевіркою ефективності визначених педагогічних умов формування готовності до оволодіння вміннями іншомовного професійного спілкування

Література та джерела

1. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дисс. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Ірина Володимирівна Гавриш. – Луганськ, 2006. – 44 с.
2. Гапоненко Л.П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Лариса Петрівна Гапоненко – Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
3. Жаботинская С.А. Концептуальний аналіз: типи фреймов / Светлана Анатолеевна Жаботинская // Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні студії. – 1999. – Вип.11. – С.12-25
4. Кучерявий О.Г. Інтегральна готовність до педагогічної діяльності як орієнтир професійного самовиховання майбутніх педагогів / Олександр Георгійович Кучерявий. 36. наук. праць. – 2001. – Вип. 18. – С.19-22
5. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки», 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Алла Францовна Линенко. – К., 1996. – 356 с.
6. Лавріненко О.А. Практична професійно-педагогічна підготовка вчителів у вищих закладах освіти України (1917-1928): дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Олександр Андрійович Лавріненко. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 175 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 57 000 слов / Сергей Иванович Ожегов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю.Шведовой. – 18 изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – С.122
8. Соломка Л.Р. Дидактичні умови забезпечення успішності навчання студентів молодших курсів в технічних закладах освіти: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Л.Р.Соломка. – Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 1999. – 19 с.
9. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: Методическое пособие / Геннадий Иванович Хозяинов. – М.: Высшая школа, 1988. – 168 с.

У статті розкривається сутність поняття готовності до оволодіння вміннями іншомовного професійного спілкування.

Визначено структуру готовності. Виокремлено педагогічні умови формування готовності.

Ключові слова: готовність, вміння, іншомовне професійне спілкування, педагогічні умови.

В статье раскрывается сущность понятия готовности к овладению умениями иноязычного профессионального общения. Определена структура готовности. Выделены педагогические условия формирования готовности.

Ключевые слова: готовность, умения, иноязычное профессиональное общение, педагогические условия.

The author of the article has considered the essence of the notion of readiness to the possession of foreign language professional communication. The structure of readiness has been defined, as well as pedagogical conditions of readiness formation.

Key words: readiness, skills, foreign language professional communication, pedagogical conditions

УДК 378.015.31:7

ХУДОЖНЬО-МИСТЕЦЬКИЙ НАПРЯМ У ФОРМУВАННІ ГАРМОНІЙНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

**Коваль П.,
м.Київ**

Підготовка майбутнього спеціаліста на сьогоднішній день є ключовою проблемою у вирішенні політичних, економічних, культурних, освітніх завдань і тому повинна враховувати всі складові як професійної так і загальнокультурної спрямованості в процесі розумного взаємного поєднання технічної та гуманітарної освіти, навчальної і виховної діяльності для оволодіння широким спектром тих знань, які забезпечать всебічний і гармонійний розвиток особистості.

Метою освіти ХХІ ст. є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення культурно-освітнього рівня народу, збагачення народного господарства висококваліфікованими фахівцями.

У всі періоди історично-суспільного розвитку, як свідчать численні історичні джерела та історико-педагогічні дослідження, суспільство завжди прагнуло до самовдосконалення на основі навчально-виховної діяльності і в основі такої діяльності закладались найдоступніші й найрозуміліші засоби, за допомогою яких процес вдосконалення людини був би найбільш ефективний. Педагоги, психологи, філософи розробляли практичні і теоретичні теорії, в яких основну увагу приділяли процесу виховання, де вирішальну роль покладалось на дисципліни гуманітарного спрямування естетику, мистецтво, літературу, філософію, історію, педагогіку і психологію, а також соціальному середовищу, в якому перебував виховуваний. У процесі виховання необхідно використовувати всі можливі дисципліни навчального плану, в тому числі фахові, за допомогою яких відбувається підготовка майбутнього спеціаліста та висококультурної, грамотної і освіченої людини.

Особливе місце в процесі виховної діяльності слід приділити різноманітним формам позанавчальної виховної роботи, де першочерговим повинно бути використання засобів художньо-мистецького впливу. Саме такий підхід дає можливість охоплювати всі сфери діяльності особистості:

навчання, працю, побут, відпочинок і т.д.

Підготовка майбутнього спеціаліста на сьогоднішній день є ключовою проблемою у вирішенні політичних, економічних, культурних, освітніх завдань і тому повинна враховувати всі складові як професійної так і загальнокультурної спрямованості в процесі розумного взаємного поєднання технічної та гуманітарної освіти, навчальної і виховної діяльності для оволодіння широким спектром тих знань, які забезпечать всебічний і гармонійний розвиток особистості.

Метою освіти ХХІ ст. є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення культурно-освітнього рівня народу, збагачення народного господарства висококваліфікованими фахівцями.

У всі періоди історично-суспільного розвитку, як свідчать численні історичні джерела та історико-педагогічні дослідження, суспільство завжди прагнуло до самовдосконалення на основі навчально-виховної діяльності і в основі такої діяльності закладались найдоступніші й найрозуміліші засоби, за допомогою яких процес вдосконалення людини був би найбільш ефективний. Педагоги, психологи, філософи розробляли практичні і теоретичні теорії, в яких основну увагу приділяли процесу виховання, де вирішальну роль покладалось на дисципліни гуманітарного спрямування естетику, мистецтво, літературу, філософію, історію, педагогіку і психологію, а також соціальному середовищу, в якому перебував виховуваний. У процесі виховання необхідно використовувати всі можливі дисципліни навчального плану, в тому числі фахові, за допомогою яких відбувається підготовка майбутнього спеціаліста та висококультурної, грамотної і освіченої людини.

Особливе місце в процесі виховної діяльності слід приділити різноманітним формам позанавчальної виховної роботи, де першочерговим повинно бути використання засобів художньо-мистецького впливу. Саме такий підхід дає

можливість охоплювати всі сфери діяльності особистості: навчання, працю, побут, відпочинок і т.д.

Як уже зазначалось, одним із найбільш доступних і ефективних засобів виховання було мистецтво, яке упродовж усієї історії розвитку людства успішно використовувалося в процесі формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості та становлення її індивідуальності.

Так, в епоху Середньовіччя в Західній Європі склалися дві основні системи виховання:

- релігійна – в християнській сім'ї та в елементарних і граматичних церковних школах: парафіяльних, монастирських, соборних [1, с.26].
- світська – університетська освіта, лицарське виховання, цехове учнівство яке, на думку О.Н.Джуринського, стало універсальною педагогічною ідеєю середньовічної Європи [2, с.81].

Ці два напрями навчально-виховної діяльності використовували певною мірою мистецтво, як засіб у формуванні гармонійно розвиненої особистості. У середньовічних університетах студенти опановували «сім вільних мистецтв» і тільки після цього мали можливість вступати на один із старших факультетів. За свідченням В.Єфименко, в цих закладах освіти була створена «нова, здатна до саморозвитку модель духовного життя, головними елементами якої стали освіченість, філософський раціоналізм і поетична творчість» [1, с.30].

Філософи стародавньої Греції (Сократ, Платон, Арістотель), країн Сходу (Абхінавагупта, Анандавардхан, Конфуцій, Сюнь-Цзи), часів середньовіччя (Августин, Володимир Мономах), представники німецької класичної естетики (Гегель, Кант), письменники XIX-XX ст. (М.Коцюбинський, Леся Українка, І.Франко, М.Чернишевський, Т.Шевченко та ін.) висловлювали обґрунтовані твердження про те, що художня діяльність від початку свого зародження, була дійовим засобом прилучення людини до культури суспільства, символізувала їх ідентифікацію, духовність – (колискові, обрядові, ритуальні пісні).

Дослідження наукових праць (О.Апраксіної, В.Андрєєва, Б.Асафєва, Є.Абдуліна, Г.Березової, Л.Бондаренко, А.Верещагіної, В.Верховинця, Н.Ветлугіної, К.Василенка, А.Данилова, А.Зіміної, Є.Зайцева, І.Зязюна, Л.Зязюна, Д.Кобалєвського, Л.Коваль, В.Орлова, О.Рудницької, Н.Ничкало, І.Іванової, М.Стельмаховича, М.Солдатенка, Б.Теплова, Т.Ткаченка та ін авторів) дозволяє стверджувати, що важливе місце у розвитку гармонійної особистості в процесі навчально-виховного процесу посідають художні засоби, як найбільш доступні, які проявляються у фізичній, побутово обрядовій, музичній, громадянсько-патріотичній, та іншій трудовій діяльності. У процесі науково-практичних досліджень доведено, що саме художні засоби особливо впливають на становлення і формування гармонійно розвиненої особистості і в той же час є найбільш дієвими впродовж багатовікової історії розвитку суспільства.

Такий підхід в навчально-виховному процесі з використанням художніх засобів формує в розвитку особистості єдність між духовним началом і матеріальним його відтворенням у всіх її проявах: трудовому, естетичному, розумовому, моральному, патріотичному, національному, фізичному, загальнолюдському.

Мета нашого дослідження полягає у розкритті можливостей використання засобів художньо-мистецького впливу для гармонійного розвитку особистості студента.

В основі гармонійно і всебічно розвиненої особистості стоїть виховання, адже саме виховання визначає розвиток суспільства на два-три покоління вперед, і тому сьогодні освіта стоїть у фарватері тих навчально-виховних орієнтирів, до яких буде прямувати наша молодь (ідеї, моральні цінності).

Перші спроби виховання були започатковані в епоху розквіту рабовласницьких держав в середньо морських країнах. Мету і завдання виховання розкривали в своїх творах давньогрецькі філософи, зокрема Демокрит, Платон, Арістотель та ін. Особливого значення вони надавали процесу виховання на основі етики і психології, тобто єдності розумового, етичного і фізичного, враховуючи при цьому вікову періодизацію розвитку людини. У стародавньому Римі виник особливий інтерес до проблеми виховання і навчання. Книга Квінтіліана про «Виховання оратора» стала першою спеціальною працею, де був узагальнений досвід навчання і виховання, були сформульовані вимоги до вчителя і вихователя, також містилися вказівки на необхідність врахування індивідуальних особливостей дітей.

В епоху Відродження у різних за жанрами художніх творах гуманістів (Томас Мор, Тамаза Кампанелла, Еразм Роттердамський, Франсуа Рабле, Мішель Монтень та ін.) висувалися ідеї всебічного і гармонійного розвитку духовних і фізичних сил людини, світської освіти на базі засвоєння культурної спадщини античного світу і досягнень наукових знань, що бурхливо розвивалися в той період.

Цілісність виховання в педагогіці пов'язане з ім'ям чеського мислителя, педагога Я.А. Коменського, який, узагальнивши і теоретично осмисливши практику європейського виховання, створив струнку педагогічну систему навчально-виховного процесу. У своїй праці «Велика дидактика» Я.Коменський розглянув основні проблеми навчання і виховання. Він вперше заснував класно-урочну систему навчання. Свою соціальну концепцію навчання і виховання Я.Коменський виклав у праці «Загальна рада про виправлення справ людських», де одна із частин («Помпедія») повністю присвячена педагогічним питанням. У цій частині вперше було сформульовано і розкрито ідею безперервної освіти і виховання людини впродовж всього її життя. Я.Коменський велику увагу приділяв естетичному вихованню, він наголошував, що гармонійний розвиток дітей неможливий без викладання співу й музики.

Питання виховання продовжували розробляти в педагогічній практиці. Нові ідеали виховання були висунуті англійським філософом-просвітителем Джоном Локком у XVIII ст., який виніс на перший план проблеми етичного і фізичного виховання.

Спираючись на вчення Д.Локка, передові французькі мислителі XVIII ст. (А.Гельвецій, Д.Дідро, Ж.Ж.Руссо та ін.) розвивали вчення про вирішальну роль виховання засобами мистецтва у формуванні особистості. Мистецтво було проголошене засобом встановлення суспільної гармонії та вільного виховання громадянина, ідеалом і метою якого було формування людини-митця, як талановитої неповторної особистості, втілення найвищої досконалості та

громадських чеснот. [3, с.102-108]. Д.Дідро визначав одним із основних завдань виховання розвиток індивідуальних особливостей людини.

Найбільший внесок у розвиток педагогічної думки в ХVIII ст. зробив Ж.Ж.Руссо, який є основоположником концепції природного, вільного виховання. Руссо накреслив завдання, визначив зміст і методи виховання і навчання дітей враховуючи особливості їх фізичного і духовного розвитку на різних вікових етапах.

Процес формування і становлення гармонійно розвиненої особистості та суспільного устрою філософи-просвітники вбачали у загальному підвищенні культурного рівня людини через засоби мистецтва. Але використання засобів мистецтва обмежувалося вибірковими видами мистецтва і в навчально-виховному процесі. Проте використання художніх засобів як складової гармонійного розвитку особистості не виносилося поза навчально-виховними закладами. Вперше важливість загального охоплення мистецтвом розкрив Ф.Рабле, де проявив себе такий художній напрям як карнавальний натуралізм, який виражав народну культуру. «Карнавал має вселенський характер. Це – особливий художньо-естетичний стан світу, до якого усі причетні. Карнавал – це життя, що стало мистецтвом, мистецтво, що стало життям, й одночасно дещо більше ніж мистецтво – естетизована світобудова. Карнавальний сміх, урівнюючи усіх, руйнуючи ієрархічні, майнові, станові, вікові перепони, створював тимчасовий світ уселюдського братерства, свободи й рівності. Карнавал був комедійним святковим прообразом щасливого істинного людського світу» [4, с.345].

В І-й половині ХІХ ст. німецький педагог, психолог і філософ І.Ф.Герберт намагався представити педагогіку у вигляді науково-обґрунтованої теорії, що спирається на філософію і психологію. Філософія за його теорією обґрунтовує цілі виховання, психологія дозволяє відшукати правильні шляхи досягнення цієї мети.

Особливе місце в розвитку педагогіки як науки займає вчення німецького педагога демократа ХІХ ст. Ф.А.У.Дістервега, який один із перших визначив як найважливіший принцип виховання культуровідповідності, тобто обліку в процесі виховання всієї сукупності даних культури, історії, економіки, характерних для країни і народу. Цей принцип з ідеєю природовідповідності виховання значно збагатив педагогіку.

Представники реформаторської педагогіки («нового виховання», «трудової школи», «руху за художнє виховання», «педагогіки особи» і інших) виступали за вільний розвиток індивідуальності кожної дитини, посилення виховного аспекту діяльності школи. В Українському педагогічному словнику за редакцією С.У.Гончаренка виховання трактується як «процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних та суб'єктивних факторів» [10].

У науково-методичній літературі особистість характеризується за відповідною спрямованістю в процесі становлення, яка дозволяє їй свідомо керувати власною діяльністю і поведінкою. Цьому сприяє наявність у особистості певної системи потреб, мотивів, переконань, за-

хоплення, ідеалів, сили волі, рішучості, відповідальності, дисциплінованості, симпатій і емпатій, культури відносин, що формуються в процесі навчально-виховної діяльності у відповідності з розвитком суспільства на кожному його етапі. Перелічені якості мають важливе значення для успішного оволодіння в комплексному поєднанні всіх життєво важливих сфер життєдіяльності людини де художні засоби є важливою складовою і невід'ємною частиною духовного життя людини.

В ХІХ ст. педагогічні ідеї в Росії формувалися на вищих засадах призначення школи, а саме:

- гуманізація виховання;
- зміна характеру освіти і методів навчання.

Вони втілювалися за допомогою художніх творів В.Белінського, М.Добролюбова, Ф.Достоевського, Д.Писарєва, Л.Толстого, М.Чернишевського та ін. Провідною ідеєю у формуванні особистості за допомогою художніх засобів було ствердження загальнолюдського виховного ідеалу, в якому особистісні якості людини втілюють загальні уявлення про неї як про носія творця культури та неповторну індивідуальність.

Зважаючи на важливість художніх засобів у формуванні гармонійно розвиненої особистості, їх використання стає більш прагматичним у всіх сферах людської діяльності. У ХХ ст. використання художніх засобів як важливої складової навчально-виховного процесу актуалізувалося значною мірою. Вони стали проникати у всі сфери людської діяльності (садочки, школи, позашкільні заклади, вищі навчальні заклади, на виробництві і т.д.). Це пов'язано з кризою суспільних відносин, на зміну якому прийшла технократична модель, яка з розвитком капіталізму стає все більш стійкою і поширеною. Через такі умови вперше спробував поєднати розвиток інтелектуальних і фізичних сил особистості, її моральне та естетичне формування англійський власник паперопрядильної фабрики Роберт Оуен.

Зважаючи на великий потенціал мистецтва у формуванні гармонійно розвиненої особистості, (оскільки процес її формування і становлення є постійним і на різних етапах передбачає свою мету та завдання) художні засоби стали однією із складових вищих навчальних закладів. Спеціаліст демонструє не тільки високий фаховий рівень знань, а й поєднує в одні цілі духовне і фізичне, фізичне і матеріальне, етичне і моральне. Тобто йдеться про підготовку висококультурного, високоосвіченого, морально принципового спеціаліста.

Криза суспільних відносин, занепад моральних цінностей спонукали науковців до пошуку нових форм і методів в організації навчально-виховного процесу, тому наше дослідження спрямоване на використання художніх засобів для розвитку саме такої культуротворчої особистості. Зарубіжні дослідники формування особистості вбачають в гуманітаризації освіти і щодо цього здійснюються великі зусилля з метою формування культурної компетентності майбутнього фахівця. Вони виділяють такі принципові закономірності культурологізації системи вищої освіти:

- творчий підхід у навчально-виховному процесі;
- інтегрованість у викладанні мистецьких дисциплін;
- естетизація навчального процесу;
- органічне поєднання вивчення класичних культурних

цінностей з різновидами масової культури:

- виховання полікультурної гармонійно розвиненої особистості [5, с.18].

Особливе місце у навчально-виховному процесі мистецтво посідає в Японії, де художньо-естетичному вихованню приділяється велика увага, а випускники у 50% державних інститутів складають державний іспит з «Естетики». Але навіть за таких умов можна спостерігати, що до уваги у процесі виховання певною мірою не беруться мистецькі колективи, які функціонують в навчальних закладах.

На увагу заслуговує і Англійська система вищої освіти, де вагому роль відіграла концепція інтелектуального університету, запропонована Дж. Ньюменом, сутність якої полягала у наданні студентам гуманітарного знання, на основі якого у студентів більш ефективно буде проходити процес мислення, буде надана можливість студентам залучатись до культури інших народів, розширення світогляду та духовності [6, с.71-72]. На основі запропонованої концепції британський уряд сформулював цілі реформування вищої освіти:

- підготовка не просто спеціаліста, а культурної людини з її духовним, культурно світоглядним баченням;
- розповсюдження вищими навчальними закладами культури та норм цивілізованого суспільства в оточуючому соціумі з метою створення в регіонах функціонування університету особливого культурного середовища [7, с.110-111].

У Стенфордському університеті США, викладання мистецьких дисциплін здійснює 219 членів Американської Ака-

демії мистецтв та наук, які працюють в університеті. І ще цілий ряд західноєвропейських університетів міжнародного рівня (Франція, Німеччина, Польща та ін.) активно впроваджують мистецькі дисципліни безпосередньо в навчально-виховний процес, на основі чого і відбувається гармонізація формування особистості.

Таким чином, відмічаємо важливість художніх засобів (йдеться про участь у мистецьких колективах художньої самодіяльності) у формуванні особистості студента вищого технічного навчального закладу. Гуманізація навчального процесу, особливо у технічних закладах, проходить вкрай незадовільно (не враховуючи гуманітарні заклади), і тому саме такі творчі колективи покликані виправити той недолік духовного збагачення майбутнього фахівця, що дасть йому можливість бути духовно багатим, інтелектуально розвинутою людиною. Адже художня культура спрямована на формування здатності сприймати прекрасне у навколишньому середовищі і мистецтві, розвивати естетичні почуття, формувати естетичні смаки, розвивати творчі здібності, брати активну участь у створенні прекрасного в житті і в художній творчості.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розкриттям сутності інших засобів художньо-мистецького впливу на гармонійний розвиток особистості студента (участь у драматичних гуртках, літературних читаннях тощо).

Key words: artistic means, art, harmoniously formed, education, material and spiritual, technical and classical education.

Література та джерела

1. Боров Ю.Б. Эстетика / Юрий Борисович Боров – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. – С.345
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти / Сергій Семенович Горбенко – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. – С.102-108
4. Джуринский А.Н. Педагогика: история педагогических идей: Учебное пособие / Александр Наумович Джуринский – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 352с. – С.81
5. Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: Учебное пособие / Вера Анатольевна Капранова. – Мн.: Новое знание, 2004. – 222с. – С.10-111
6. Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования / Наталья Сергеевна Ладыжец. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. – С.71-72
7. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г.Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
8. Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: Монографія / Олена Миколаївна Отич / За наук. ред. І.А.Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – 440 с.
9. Сисоева С.О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки / С.Сисоева, І.Соколова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. – С.26
10. Шевнюк О.Л. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євро інтеграції / Олена Леонідівна Шевнюк // Імідж сучасного педагога, 2006. – № 5-6 (64-65). – С.18

У статті автор аналізує стан використання художніх засобів в навчально-виховному процесі. Основну увагу він приділяє важливості художніх засобів в професійному становленні майбутнього фахівця і наголошує на значущості художнього впливу в процесі формування гармонійно розвиненої особистості студентів вищих технічних навчальних закладів.

Ключові слова: художні засоби, мистецтво, гармонійний розвиток, навчання і виховання, матеріальне і духовне, технічна і гуманітарна освіта.

В статье автор анализирует состояние использования художественных средств в учебно-воспитательном процессе. Основное внимание он уделяет важности художественных средств в профессиональном становлении будущего специалиста и подчеркивает значимость художественного воздействия в процессе формирования гармонично развитой личности студентов высших технических учебных заведений.

Ключевые слова: художественные средства, искусство, гармоничное развитие, обучение и воспитание, материальное и духовное, техническая и гуманитарная образование.

The author of the article has analysed the situation related to the application of artistic means into education. Much attention has been paid to significance of artistic means in the professional making of a future specialist and their impact on harmoniously formed personalities of students in technical universities.

УДК 372.854

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О.І.АСТАХОВА

Кривов'яз О.,
м.Ужгород

Хімічний експеримент у школі має виняткове навчальне та пізнавальне значення, оскільки хімія – наука експериментальна. Але хімія не лише галузь природознавства, вона є важливою складовою виробничої діяльності. Хімічні процеси лежать в основі численних виробництв. Продукти хімії використовуються у всіх галузях промислового і сільськогосподарського виробництва, у техніці та побуті. А хімічний експеримент є одною з фундаментальних основ вивчення хімії. Ось чому виникає необхідність належного формування експериментальних умінь у майбутнього вчителя хімії.

Застосування експерименту як засобу пізнання основ хімії в середній школі дає можливість учителю хімії успішно виконувати цілий ряд найважливіших освітньо-виховних завдань, зокрема:

- ознайомлювати з методами хімічної науки, розвивати вміння порівнювати, узагальнювати хімічні явища, що відбуваються у лабораторії, природі та побуті;
- розкривати прямі і опосередковані зв'язки хімічних знань з людиною, формувати вміння застосовувати хімічні знання у навчанні і трудовій діяльності;
- формувати вміння поводження з речовинами, хімічним посудом, найпростішим лабораторним обладнанням, і дотримуватись правил техніки безпеки;
- розвивати інтерес до вивчення хімії, вміння працювати з навчальною літературою;
- сприяти розвитку творчих здібностей учнів, усвідомленню хімічних знань, як необхідної складової культури кожної людини [7; 12].

У галузі методики навчання багато вітчизняних та зарубіжних вчених-хіміків та методистів висвітлювали питання належної експериментальної підготовки майбутнього вчителя хімії: О.І.Астахов, Н.М.Буринська, В.Н.Верховський, А.К.Грабовий, К.Я.Парменов, Л.О.Цветков та інші. Серед зазначеного переліку, з нашого погляду, праці вітчизняного хіміка - методиста Олександра Івановича Астахова (1906-1989), який зробив вагомий внесок у розвиток методики навчання хімії в Україні вивчені недостатньо.

Мета нашого дослідження – висвітлення педагогічних поглядів О.І.Астахова щодо проблеми формування експериментальних умінь у майбутнього вчителя хімії.

У процесі дослідження вбачаємо, що О.І.Астахов чітко формулював основні завдання і навчально-педагогічне значення шкільного хімічного експерименту:

- глибше зрозуміти пояснення вчителем програмного

матеріалу, запам'ятати та використовувати набуті знання на практиці;

- сприяти формуванню наукового світогляду, скеровуючи і концентруючи увагу на пізнанні реального зовнішнього світу;
- знайомити з технікою хімічного експерименту, правилами роботи з реактивами, хімічним посудом, приладами;
- пояснювати усі проведені операції, щоб учні усвідомили методику проведення досліду [6, с.77].

Шкільний експеримент дає уявлення про методи самої науки хімії, а також є одним із методів її навчання. За допомогою хімічного експерименту, як методу науки, вчитель показує об'єктивні співвідношення між речовинами та явищами. Учні в даному випадку виступають дослідниками – результати досліду їм не відомі і тільки будуть отримані [12; 11]. Як метод навчання, допомагає усвідомити і зрозуміти теоретичні положення, хімічні поняття і факти.

Аналіз літературних джерел та спостереження за реальною шкільною практикою показує, що вчитель хімії виступає посередником між учнями й демонстраціями. За його допомогою розкриває прямі і опосередковані зв'язки хімічних знань з людиною. Показує, що продукти хімії використовуються у всіх галузях промислового і сільськогосподарського виробництва, у техніці та побуті. І робить висновок про значення хімічного експерименту, як одної з основних складових політехнічного навчання.

Згідно [8; 6] політехнічне навчання у загальноосвітній школі це таке навчання, яке в процесі викладання основ наук ознайомлює учнів з застосуванням наукових знань у виробництві і сільському господарстві. На матеріалі головних галузей виробництва дає загальне уявлення про сучасний стан народного господарства.

Вчений-методист О.І.Астахов вдало деталізує широке трактування поняття політехнічного навчання [6; 13] на прикладі вивчення хімії. Зазначає, що політехнічне навчання полягає у зв'язку хімічних понять і законів, експериментальних робіт з практикою, добування хімічних продуктів на виробництві, застосування хімії в сільському господарстві, медицині та інших галузях народного господарства, зв'язку з практикою навчання інших наук.

Бурхливий розвиток хімічної науки і промисловості, втілення її у численні галузі побуту вимагають від вчителя постійного і систематичного оновлення змісту навчального курсу. Форми і методи викладання використовують до-

сягнення науково-технічного прогресу. Завдання вчителя полягає в тому, щоб систематично розкривати на уроках різні форми зв'язку науки з виробництвом, хімії з життям, ілюструвати на конкретних прикладах, як досягнення науки втілюють в практику [6, с.94].

Вітчизняні та зарубіжні вчені та методисти досліджували дане питання. Так, Л.О.Цветков зазначав, що у шкільному курсі хімії існує деяка суперечність, оскільки, велика увага приділяється властивостям і в меншій – закономірностям хімічних реакцій. Під час вивчення основ виробництв розглядаються технологічні процеси, а у меншій – продукти виробництва та їх значення [11, с.23]. Більше уваги рекомендувалося звертати на досліді за допомогою яких учні зможуть з'ясувати сутність виробничих процесів та отримати уявлення про технологічні установки [9, с.123]. Особливість таких експериментів полягає в тому, що вони демонструють хімічні реакції, які лежать у основі виробництв, але не копіюють технологічні процеси. Відмінність шкільних дослідів від виробництва полягає не тільки у конструкціях та розмірах апаратів, але і у складі вихідної сировини, попередньої обробки. Аналогічно, вихід продукту та його чистота мають велике значення на виробництві, але цими параметрами нехтують у процесі демонстрації.

Знання про хімічне виробництво набуваються учнями під час систематичного і послідовного вивчення курсу хімії, яке базується на ретельному вивченні відповідних хімічних реакцій. Хімічний експеримент розкриває перед учнями конкретні закономірності у перетвореннях речовин, які людина використовує для отримання необхідних продуктів [8; 4].

У процесі дослідження зазначаємо, що вчений-методист О.І Астахов у своїх працях виділяв наступні складові політехнічного навчання під час вивчення хімії.

Теоретичне пояснення з демонструванням схем технологічних апаратів значно підвищує навчально-методичну цінність наукових фактів. Наприклад, під час:

- проведення демонстраційного експерименту по добуванню кисню у лабораторії, пояснюється його використання у вигляді ацетиленово-кисневого полум'я для різних видів зварювання і різки під водою. Визначається роль у спалюванні палива, відмічається можливість інтенсифікації виробничих процесів;

- вивчення елементів IV групи (Карбон, Сіліцій) дає уявлення про використання хімії в енергетиці (різні види палива) та виробництві будівельних матеріалів (процес виготовлення вапна із природного вапняка, виготовлення та туаживіння бетону). Окремо зупиняється на висвітленні властивостей, застосуванні і технології неметалевих будівельних матеріалів;
- розгляду добування сульфатної та нітратної кислот обов'язково демонструються схеми технологічних апаратів;
- вивчення теми «Полімери» пов'язано з висвітленням їх значення у народному господарстві, вказуються досягнення хімічної промисловості та значення пластмас та синтетичних волокон у побуті та виробництві.

Проведення демонстраційних експериментів, лабораторних робіт. Під час проведення різних видів хімічного експерименту, вчитель, як найкраще, може підготувати учнів до практичної діяльності у сільському господарстві та різних галузях промисловості, де знання хімії має важливе значення. Упродовж вивчення різних тем шкільного курсу хімії вчитель неодноразово наголошує, що хімічний експеримент є одною з основних складових політехнічного навчання. А набуті учнями практичні навички допоможуть їм орієнтуватися у напрямках сучасних виробництв.

Позакласні гурткові заняття. Проведення дослідів під час уроку чітко визначено рамками програми. Саме тому у позакласній роботі є можливість максимально урізноманітнити проведення експериментів. Наприклад, підсилюючи зв'язок викладання хімії з сільським господарством, вчитель розглядає важливі теоретичні питання по хімічним властивостям добрив. Велику зацікавленість викликають досліді з розпізнавання найуживаніших мінеральних добрив. Під час їх проведення вчитель розповідає про шляхи виготовлення нових добрив, застосування мікродобрив, синтезування речовин для боротьби з шкідниками і хворобами рослин тощо. Разом з учнями досліджує вплив на рослини (підсилення міжпредметного зв'язку хімії з біологією).

Окремі приклади щодо значення політехнічної складової шкільного хімічного експерименту у численних працях О.І.Астахова викладені у таблиці 1.

Таблиця 1
Політехнічна складова хімічного експерименту в шкільному курсі хімії

Тема	Хімічний експеримент	Література
Сірка	Добування сульфатної кислоти контактним способом (демонстраційний експеримент)	[1, 115] [3, 96]
Азот	Одержання технічного азоту з повітря (демонстраційний експеримент)	[3, 102]
	Розпізнавання найуживаніших мінеральних добрив (лабораторна робота, позакласна гурткова робота)	[10, 81]
	Одержання аміачної селітри (демонстраційний експеримент)	[3, 122]
Вуглець	Вивчення адсорбційної здатності вугілля (лабораторна робота)	[1, 124] [2, 238]
	суха перегонка деревини (демонстраційний експеримент, позакласна гурткова робота)	[1, 135] [10, 48]
	суха перегонка кам'яного вугілля (позакласна гурткова робота)	[10, 40]

Кремній	виготовлення та тужавіння бетону (демонстраційний експеримент, лабораторна робота)	[3, 136]
Вода	Дистиляція води (лабораторна робота)	[2, 210]
	Визначення твердості води (лабораторна робота)	[10, 107]
Метали	Хімічна корозія – окислення на повітрі міді та заліза під час нагрівання та в умовах різної вологості (демонстраційний експеримент)	[3, 186]
	Електрохімічна корозія заліза, алюмінію, міді в різних умовах (демонстраційний експеримент)	[3, 193]
Насичені вуглеводні	фракційна перегонка нафти (демонстраційний експеримент, позакласна гурткова робота)	[1, 130] [3, 56] [10, 29]
Вуглеводи	одержання нітроклітковини – бездимного порошу (демонстраційний експеримент)	[1, 137]
Полімери	Виготовлення пластмаси з карбамідної смоли, добування та аналіз синтетичного волокна (демонстраційний експеримент, позакласна гурткова робота)	[5, 57] [5, 61]

Після закінчення експерименту вчений-методист О.І.Астахов рекомендує вчителю:

- ставити додаткові запитання, аби пояснити окремі етапи процесу і дати загальну характеристику;
- додатково наголошувати на застосуванні вивчених явищ у промисловості;
- пояснювати, як хімічні речовини використовуються у різних галузях народного господарства.

Таким чином в результаті проведеного дослідження вбачаємо, що О.І.Астахов приділяв велику увагу

політехнічному навчанню під час вивчення хімії шляхом теоретичного пояснення з демонструванням схем технологічних апаратів, проведення демонстраційних експериментів, лабораторних робіт та позакласних гурткових занять.

Подальше вивчення педагогічної спадщини вітчизняного вченого-методиста доцільно спрямувати на аналіз конкретних праць, які стосуються шкільного хімічного експерименту.

Література та джерела

1. Астахов О.І. Демонстрації та лабораторні роботи з хімії. Методичний посібник для вчителів середніх шкіл / Олександр Іванович Астахов. – К.: Радянська школа, 1949. – 183 с.
2. Астахов О.І. Методика викладання хімії: Посібник для природничо-географічних відділів учит. інститутів / Олександр Іванович Астахов. – К.: Радянська школа, 1953. – 252 с.
3. Астахов О.І. Методика і техніка хімічного експерименту в середній школі. Посібник для вчителів / О.І.Астахов, Г.М.Ніколаєва. – К.: Радянська школа, 1965. – 235 с.
4. Астахов О.І. Про зміст і обсяг знань з хімії в курсі середньої школи / О.І.Астахов, Е.Б.Бочковський // Методика викладання хімії. – К.: Радянська школа. – Вип. 1. – 1965. – С.5-11
5. Астахов О.І. Методика вивчення на уроках хімії синтетичних полімерів / О.І.Астахов, Т.П.Севрук. – К.: Радянська школа, 1963. – 83 с.
6. Астахов О.І. Дидактичні основи навчання хімії / О.І.Астахов, Н.Н.Чайченко. – К.: Радянська школа, 1984. – 128 с.
7. Буринська Н.М. Викладання хімії у 8 – 9 класах загальноосвітньої школи: Методичний посібник для вчителів / Ніна Миколіївна Буринська. – Київ-Ірпень: Перун, 2000. – 144 с.
8. Вопросы политехнического обучения в преподавании химии / [С.Г.Шаповаленко, Д.А.Эпштейн, Л.А.Цветков, П.А.Глориозов]. – М.: Учпедгиз, 1954. – 160 с.
9. Парменов К.Я. Химический эксперимент в средней школе / Константин Яковлевич Парменов. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 360 с.
10. Позакласні практичні заняття з хімії [О.І.Астахов, Ю.А.Драгунський, А.С.Дробочський, Л.Ю.Сомін]. – К.: Радянська школа, 1966. – 139 с.
11. Цветков Л.А. О политехнической направленности обучения химии в свете требований реформы школы / Леонид Александрович Цветков // Химия в школе. – 1984. – №6. – С.19-24
12. Цветков Л.А. Эксперимент по органической химии в средней школе / Леонид Александрович Цветков. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 193 с.

Проаналізовано педагогічні погляди О.І.Астахова щодо проблеми формування експериментальних умінь у майбутнього вчителя хімії.

Ключові слова: педагогічна спадщина, експериментальні вміння, вчитель хімії

Проанализированы педагогические взгляды А.И.Астахова по проблеме формирования экспериментальных умений у будущего учителя химии.

Ключевые слова: педагогическое наследие, экспериментальные умения, учитель химии

The author of the article has analysed pedagogic heritage of A.Astakhov on problems of formation of experimental skills of a future chemistry teacher.

Key words: pedagogic heritage, experimental skills, chemistry teacher.

УДК 371.1-026.15

РЕЙТИНГ ЯК СИСТЕМА ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ**Криstopчук Т.,
м.Рівне**

Постановка проблеми. Основою розвитку вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу є висока якість освіти, підготовка висококваліфікованих фахівців. Очевидно, що таких фахівців можуть готувати лише високопрофесійні (рейтингові) педагоги. Якщо узяти за основу психологічну структуру особистості викладача, більшість фахівців вважають, що серед рис сучасного педагога вищої школи є: загальнопедагогічні знання і уміння; культура педагогічного спілкування, мова і зовнішній вигляд; саморегулювання; політична культура. Такі риси край потрібні сучасному викладачу вищого освітнього закладу, оскільки навчальний процес з колективної форми навчання переходить до, переважно, індивідуальної. У викладача має бути індивідуальний підхід до кожного студента, слухача, курсанта з врахуванням його розумових та психологічних особливостей, обраного персоніфікованого плану навчальної діяльності. Саме тому вимоги до викладача, який працює за модульно-рейтинговою системою, мають відповідати таким критеріям: загально педагогічні знання та уміння; культура педагогічного спілкування; внутрішня саморегуляція; особисті якості; політичні якості; культура зовнішнього вигляду.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження проблем діагностики та оцінки результатів професійної педагогічної діяльності присвятили роботи Г.Васянович, М.Слободянюк, М.Сметанський, В.Шахов, О.Шестопалюк. У роботах О.Ф.Волкова, Т.П.Лумпієвої аналізуються вітчизняні та зарубіжні підходи до оцінки ефективності діяльності викладацького складу вищих навчальних закладів. Методику та автоматизовану систему кількісної оцінки науково-педагогічної діяльності викладачів вищих навчальних закладів подають В.Р.Петренко, І.С.Шалімов [2]. І.А.Романюк пропонує модель діагностування професійної компетентності педагогів дошкільного навчального закладу [3].

Одним з великих надбань європейської освіти є її демократизація та прозорість. Вільний вибір частини навчальних дисциплін, доступ до рейтингу викладачів – це сьогодення провідних європейських університетів. Систематичне опитування студентів, анкетування, соціологічні дослідження, участь у складанні рейтингів викладачів – невід'ємна частина роботи органів студентського самоврядування і керівництва університетів. У європейських університетах спостерігається позитивна практика: щорічно оприлюднювати рейтинги викладачів. І лише кращі з них можуть продовжувати роботу. Рейтинги стали переважними критеріями оцінки їх роботи. Впровадження рейтингування викладачів, оприлюднення його – це потужний стимул підвищення ефективності їх діяльності. Саме тому проблема оцінювання професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників є достатньо актуальною.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення критеріїв оцінки якості роботи вищого освітнього закладу,

критеріїв ефективності професійної діяльності науково-педагогічних працівників та обґрунтування показників, що розкривають зміст кожного критерію.

Виклад основного матеріалу дослідження. Робота в умовах рейтингової системи організації навчально-виховного процесу у вищих освітніх закладах потребує подальшого підвищення якості підготовки фахівців, трудової активності викладачів, використання їх інтелектуального потенціалу й об'єктивного стимулювання ефективності всіх видів робіт навчально-виховного процесу, запровадження щорічної рейтингової оцінки їхньої роботи.

Сучасний вищий освітній заклад характеризується високим рівнем інноваційності освітнього середовища, від якого залежить успішність освітнього процесу, забезпечення необхідних умов для ефективного особистісного саморозвитку. Саме тому науково-педагогічними працівниками освітнього закладу схвально підтримується пропозиція ректорату щодо впровадження комплексного рейтингового оцінювання роботи викладачів та керівників підрозділів закладу.

Привабливість вищих освітніх закладів включає перспективу для розвитку кар'єри, якість навчання та підвищення кваліфікації, можливість для здобуття додаткової освіти, умови проживання, доступність побутових послуг, безпечність перебування. Сюди належать також повага до європейських та світових цінностей, відсутність міжнаціональних та релігійних конфліктів, відповідність європейським освітянським стандартам тощо. Для підготовки запровадження рейтингового оцінювання роботи науково-педагогічних працівників та роботи кафедр, кабінетів проводиться комплексна самооцінка освітнього закладу за декількома напрямками: матеріали анкетування заклад очима науково-педагогічних працівників; матеріали опитування слухачів курсів «Вищий освітній заклад очима слухачів курсів»; аналіз відвіданих теоретичних та практичних занять; комплексна оцінка роботи викладача на кафедрі, куди входить: навчально-методична, науково-дослідна, виховна роботи. Анкетні питання розбиваються на певні блоки, які включають основні напрями роботи закладу. Кожен блок запитань міг отримати середній бал за шкалою від 0 (нічого) до 5 (усе та більше, ніж усе) балів. Підводячи підсумки анкетування важливо було не тільки визначити загальний показник, а й вивчити побажання викладачів, працівників, курсантів.

Критерії оцінки показників якості роботи вищого освітнього закладу:

0 – нульовий рівень. Відсутні будь-які ознаки роботи, пов'язані зі спробами забезпечити реалізацію цього показника. Немає жодних надій на те, що скоро почнуться хоч якісь зрушення для того, щоб розпочалась робота у заданому напрямі.

1 – мінімальний рівень. Реалізація цього показника,

зважаючи на ті чи інші причини, знаходяться явно на недостатньому рівні. Відсутній прогрес у роботі, який би дав надію на можливість покращення у найближчій перспективі.

2 – значний рівень. Є деякі можливості для задоволення частини потреб в означеній цим показником сфері. Помітна деяка робота, яка може зумовити покращення.

3 – достатній рівень. Існують значні можливості для реалізації основних потреб, окреслених цим індикатором якості роботи. Відбуваються зміни на краще, які незабаром дадуть змогу піднятися на вищий рівень.

4 – прогресивний рівень. Існує комплекс сприятливих передумов, які дають можливість досягнути прийнятого ступеня задоволення абсолютної більшості потреб, визначених ним показником. Заклад знаходиться у фазі активного розвитку, який веде до постійного вдосконалення роботи цього показника.

5 – оптимальний рівень. Освітнє середовище закладу дозволяє задовольнити цю потребу на високому рівні. Є можливість реалізувати не тільки типові, а й специфічні інтереси, забезпечити індивідуальну педагогічну підтримку тощо. Випереджальні темпи розвитку дають змогу підтримувати оптимальний рівень і в недалекому майбутньому.

Анкета для науково-педагогічних працівників складається із блоків питань, які характеризують матеріально-технічну базу закладу та узагальнюються завідувачами кафедр. Наприклад, I. Загальний стан приміщень: технічна справність усіх технічних систем (електропроводка, вентиляція, водопостачання, опалення та ін.); естетика оформлення приміщень; належний санітарний стан приміщень; щорічний прогрес у покращенні загального стану приміщень; достатність життєвого простору приміщень для нормальної роботи з певним контингентом. II. Матеріально-технічний рівень обладнання навчальних кабінетів, аудиторій (у яких проходить ваше заняття): достатність необхідних технічних засобів навчання; наявність необхідного приладдя, наочності, канцтоварів тощо; щорічний прогрес в оновленні матеріально-технічної бази навчальних кабінетів; поповнення фондів кабінетів необхідною навчальною літературою, методичними посібниками; стан меблів; естетика оформлення аудиторій. III. Рівень оснащення приміщень загального користування (бібліотеки, актові зали, рекреацій тощо): достатність книжкових фондів; передплата фахової та педагогічної періодики; можливості для організації позааудиторної роботи; естетика оформлення приміщень загального користування. IV. Наявність сучасних засобів навчання з дисципліни, яку я викладаю: можливість скористатися комп'ютерною технікою; доступність копіювальної техніки; наявність електронних навчальних посібників; забезпеченість сучасним приладдям; можливість ефективної роботи у мережі Інтернет.

Аналіз анкет дозволив зробити висновок про рівень матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу, можливості скористатися оргтехнікою, попрацювати в Інтернеті, комфортність перебування в закладі. Таким чином, заклад знаходиться у фазі активного розвитку, який веде до постійного вдосконалення роботи цього показника; освітнє середовище дозволяє задовольнити потребу на високому рівні; є можливість реалізувати не тільки типові, а й специфічні інтереси, забезпечити індивідуальну педа-

гогічну підтримку тощо; випереджальні темпи розвитку дають змогу підтримувати оптимальний рівень і в недалекому майбутньому.

Анкетуванням охоплюються і слухачі курсів, яким пропонуються, як варіант, такі питання: відповідність зовнішнього вигляду викладача загальноприйнятим нормам офіційного спілкування; своєчасність початку заняття; дидактичні вимоги: тема, план заняття, доступність для конспектування; викладача доступно подає матеріал; має високі ораторські здібності та вмє пояснити матеріал, розмовляє літературною мовою; керується демократичними методами, радиться із слухачами в аудиторії; вимогливий, але об'єктивний; уміє спонукати слухача до підвищення якості навчання; уміє переконувати; витриманий, на підвищує голосу, не вирішує питань з опалу; активізує заняття за рахунок застосування проблемних дискусій, обговорень, огляду спеціалізованих журналів, проведення ділових ігор тощо; прислуховується до побажань, не переслідує за критику; компетентний у матеріалі навчальної дисципліни, має високі професійні знання; надає можливість поставити будь-яке запитання і отримати відповідь; ініціативний і винахідливий у навчально-виховній роботі; надає можливості продемонструвати свої здібності слухачам групи; раціонально використовує час навчального заняття; проводить достатню кількість консультацій; навчально-методичний матеріал підготовлено якісно, простий і доступний для користування; загальна оцінка викладача як педагога й особистості.

Для об'єктивного оцінювання таке анкетування може проводитись лише тоді, коли слухачі склали всі заліки та захистили курсові роботи. Аналізуючи результати діяльності викладача треба вміти відокремлювати особисте від професійного, адже, в першу чергу, оцінюються фахові здібності, а не особисті риси. Навіть якщо різко коментується зовнішність, поведінка чи особистість викладача, не варто забувати, що підставою для цього можуть бути лише навчальні заняття. Поодинокі коментарі не варті уваги: не слід тішитися одним приємним відгуком на фоні решти незадоволених та не виразних, так само, як перейматися через декілька негативних відгуків серед решти позитивних, і навпаки, якщо критичні зауваження повторюються, треба звернути на них увагу, хоча можуть бути і такі аспекти викладання, які викладач не бажає змінювати, незважаючи на критику. Перш за все цікавим є погляд на себе зі сторони. Це може стати неабияким випробуванням, оскільки людина схильна ідеалізувати свій зовнішній вигляд, манеру говорити і триматися перед аудиторією.

Наступним кроком дослідження впровадження діагностики результатів навчально-виховної діяльності викладачів є аналіз відвіданих занять, що несе об'єктивну оцінку роботи педагога, яка стимулює фахову освіту, підвищує мотивацію якісної роботи, персональну відповідальність за результати навчання й виховання. Тому оцінка роботи педагога набула важливого суспільного значення і максимально загострила проблему діагностики та експертизи педагогічної діяльності.

Беручи до уваги, що робота науково-педагогічного працівника складна і багатогранна, її оцінювання має бути комплексним і враховувати не лише обсяг виконаної робо-

ти, але і її якість, яка визначається відповідними критеріями, коефіцієнтами і оцінками.

У процесі дослідження визначаються критерії ефективності професійної діяльності науково-педагогічних працівників: рівень навчально-методичної роботи, рівень організаційно-методичної роботи; рівень науково-дослідної роботи; рівень виховної роботи. Обґрунтовуються показники, що розкривають зміст кожного критерію. Показниками рівня навчально-методичної роботи обирається, наприклад, підготовка та видання підручника з грифом МОН України, підготовка та видання навчального посібника з грифом МОН України; підготовка та видання інтерактивного комплексу або навчально-методичного посібника з грифом закладу; підготовка та видання словників, довідників, конспектів лекцій, проспектів, інформаційних пакетів з грифом закладу; підготовка до видання методичних вказівок до виконання лабораторних робіт, практичних робіт, семінарських робіт; підготовка до видання методичних вказівок до виконання курсової роботи; методична розробка з нових технологій навчання, яка запроваджена в навчальний процес; розробка матеріалів для модульного тестування знань; формування комплексів методичного забезпечення навчальної дисципліни та інші. Показниками рівня організаційно-методичної роботи є: підготовка до проведення навчального заняття; розробка і впровадження у навчальний процес нормативних методичних матеріалів; взаємовідвідування викладачами занять з аналізом і записом у журналі; доповідь викладача на науково-методичному семінарі; підтримка, ремонт, вдосконалення матеріально-технічної бази навчальних кабінетів, лабораторій; придбання необхідних матеріалів для створення матеріальної бази навчального кабінету, лабораторії; рецензування підручників, навчальних посібників, інтерактивних комплексів дисциплін; вивчення і впровадження передового досвіду організації навчального процесу; планове стажування чи підвищення кваліфікації. Показниками рівня науково-дослідної роботи обираються: наукові публікації та науково-інформаційна продукція (опублікування наукової, науково-технічної статті у виданнях, підготовка та видання інформаційного, рекламного плакату, листка, брошури; науково-організаційна робота (підготовка та виступ з науковою доповіддю на науковій, науково-технічній конференції, семінарі, нараді; організація і проведення колективом виконавців наукової конференції, семінару, наради); наукове визнання та результативність наукової роботи (захист кандидатської дисертації).

Діагностику професійної діяльності можуть проходити всі науково-педагогічні працівники освітнього закладу – штатні і ті, що працюють за сумісництвом. Педагогічні працівники, які працюють на умовах внутрішнього сумісництва, у відомості самоатестації мають окремо відображати види робіт і бали, отримані за штатною ставкою і за сумісництвом. За кожним показником розраховуються витрати робочого часу і кількість балів залежно від обсягів виконаної роботи. Кількість балів і витрати часу, нараховані викладачем за кожним видом робіт, мають бути підтвердженими або документами та рішенням кафедри, або проведеними конкретними заходами.

За виконання навчальної роботи викладачу нараховуються бали з розрахунку 1 бал за 1 год. фактично виконаного навчального навантаження. Викладачі, які працюють за сумісництвом, мають планувати і відповідно розраховувати бали за виконання робіт окремо за штатною ставкою і за сумісництвом. У рейтинг викладача за j -им видом роботи зараховуються бали, які розраховуються за формулою:

$$B_{ij} = \frac{B_j^u + B_j^c}{1 + \alpha_c}$$

де B_j^u , B_j^c – бали нараховані за виконання j -го виду роботи, відповідно за штатною ставкою і за сумісництвом; α_c – частка ставки за сумісництвом; j – порядковий номер виду роботи (1 – навчальна, 2 – навчально-методична, 3 – науково-дослідна, 4 – організаційно-методична, 5 – виховна робота, 6 – громадські доручення). Загальний рейтинг викладача визначається за формулою:

$$P_i = 1 + \sum_{j=1}^6 \frac{B_{ij} - B_{(\min)j}}{B_{(\max)j} - B_{(\min)j}} \cdot \lambda_j - \frac{B_i^c - B_{\min}^c}{B_{\max}^c - B_{\min}^c} \cdot 0,5$$

де $B_{(\min)j}$, $B_{(\max)j}$ – відповідно мінімальна і максимальна кількість балів, нарахована одному викладачу кафедри порівняно з іншими, за виконання j -го виду роботи; λ_j – коефіцієнт важливості j -го виду роботи (визначається на засіданні кафедри перед початком навчального року, виходячи з пріоритетності окремих видів роботи на поточний рік,

$\sum_{j=1}^6 \lambda_j = 1$); B_i^c – кількість «штрафних» балів, нарахо-

ваних відповідно викладачу за результатами самооцінювання; $B_{\min}^c$, $B_{\max}^c$ – відповідно мінімальна і максимальна кількість штрафних балів, нарахована одному викладачу. Для визначення рейтингу кожного викладача робота перевіряється спеціальною адміністративною комісією, після чого складається акт перевірки. До основних рейтингових балів, які нараховуються викладачам за результатами основної професійної діяльності, за рішенням кафедри можуть нараховуватись додаткові бали за особливі відзнаки.

Таким чином, відповідно до шкали оцінювання загального рівня науково-педагогічної діяльності та педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників можна зробити висновок про рівень професійної самосвідомості, позитивного ставлення до діяльності, стійкості мотивів, ґрунтовності професійних знань про предмет та способи діяльності, навичок та вмінь практичного втілення цих способів, а також професійно значущих якостей особистості.

В перспективі подальших розробок планується створення діагностичного комплексу для діагностування професійної компетентності педагогів.

Література та джерела

1. Визначення рейтингів науково-педагогічних працівників як важель досягнення критеріїв дослідницького університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ntu-kpi.kiev.ua>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Петренко В.Р. Автоматизована система оцінки науково-педагогічної діяльності викладачів / В.Р.Петренко, І.С.Шалімов // Нові технології. – №1. – 2009. – С.80-91
3. Романюк І.А. Модель діагностування професійної компетентності педагогів дошкільного навчального закладу [Електронний ресурс] / І.А.Романюк. – Режим доступу: <<http://www.ukrdefi.com>> – Загол. з екрану. – Мова укр.

У статті представлено досвід діагностування професійної компетентності педагогів вищих освітніх закладів. Запропоновано критерії оцінки якості роботи вищого освітнього закладу; визначено критерії ефективності професійної діяльності науково-педагогічних працівників та обґрунтовано показники, що розкривають зміст кожного критерію. Подано аналіз анкетного опитування науково-педагогічних працівників щодо визначення рівня матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу у закладі.

Ключові слова: рейтинг, діагностування, професійна компетентність педагога.

В статье представлен опыт диагностирования профессиональной компетентности педагогов высших учебных заведений. Предложены критерии оценки качества работы высшего образовательного учреждения, определены критерии эффективности профессиональной деятельности научно-педагогических работников и обоснованы показатели, раскрывающие содержание каждого критерия. Дан анализ анкетного опроса научно-педагогических работников по определению уровня материально-технического обеспечения образовательного процесса в учреждении.

Ключевые слова: рейтинг, диагностирование, профессиональная компетентность педагога

The author of the article has considered the experience of diagnosing the professional competence of teachers of a higher educational establishment. The criteria for evaluating the quality of higher education institutions have been proposed; the criteria of the teaching staff effectiveness have been determined; the indicators that reveal the contents of each criterion have been grounded. The analysis of teaching staff interrogation in order to determine the level of educational process logistical support in the educational establishment has been conducted.

Key words: rating, diagnostics, professional competency of a pedagogue.

УДК 37.011.3-051:005.6

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Маляр Л., Кухта М.,
м.Ужгород

Проблема професійності завжди була і залишається у центрі уваги дослідників. Зокрема, такі видатні педагоги, як Г.Ващенко, О.Духнович, Я.А.Коменський, М.Монтессорі, А.Макаренко, К.Ушинський, С.Русова, В.Сухомлинський та ін. розглядали професіоналізм учителя як необхідну умову його педагогічної культури, майстерності та творчості. Їх висновки, рекомендації щодо формування, розвитку професійних якостей, підвищення педагогічної компетентності є цінними та актуальними для педагогічної теорії та практики сьогодення.

Важливі аспекти проблеми педагогічної професійності висвітлено також у працях В.Адольфа, Ш.Амонашвілі, І.Ареф'єва, І.Беха, В.Боднаря, С.Вітницької, Н.Гузія, І.Зязюна, В.Кан-Калика, І.Ковальова, М.Коломійця, Н.Кузьміної, А.Маркової, Н.Ничкало, А.Орлова, І.Підласого, В.Сагарди та ін.

Дослідниками доведено, що основним критерієм професіоналізму педагога є високий рівень його практичної готовності до вирішення професійних завдань у реальному педагогічному процесі сучасної загальноосвітньої школи. Серед ключових аспектів професіоналізму вчителя науковці виділяють такі види компетентності: інформаційну,

психологічну, комунікативну, моральну, соціальну, автономізаційну [1, с.9].

Досягти високого рівня професійності можна лише за умови якісної психолого-педагогічної підготовки педагогічних кадрів. В умовах класичного університету основну роль у формуванні та розвитку професійних якостей майбутнього вчителя відіграє вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Інформаційна компетентність особистості є важливою умовою успішної життєдіяльності кожного члена сучасного суспільства. Однак, суспільна значимість професії педагога висуває особливі вимоги до його інформаційної культури. Передбачене навчальними планами факультетів вивчення гуманітарних, соціально-економічних та природничо-наукових дисциплін спрямовується на засвоєння системи знань, умінь, навичок, поглиблене вивчення конкретної галузі знань відповідно до професійної спеціалізації, що сприяє розвитку загальної та наукової ерудованості майбутніх учителів. Адже, важливою вимогою до педагога є глибокі знання свого предмета, методики його викладання, вміння опрацьовувати різні види інформації, володіння інформаційними технологіями. В.Сухомлинський високо

оцінював діяльність учителів, які поєднували любов до дітей із глибоким творчим інтересом до проблем науки. «Такий учитель знає значно більше, ніж передбачено програмою середньої школи. Навчальний предмет для нього – лише азбука науки. Глибокі знання, широкий кругозір, зацікавленість проблемами науки – все це потрібне вчителю для того, щоб розкривати перед вихованцями притягальну силу знань, предмета, науки, процесу навчання. Учень повинен бачити в учителі розумну, знаючу, думаючу, закохану в знання людину. Чим глибші знання, чим ширший кругозір, ширша наукова освіченість учителя, тим більшою мірою він не тільки викладач, а й вихователь» [4, с.49].

Основою гуманістично орієнтованого мислення педагога є його психолого-педагогічна підготовленість, зокрема знання методологічних основ та категорій психології, педагогіки; законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку людини, закономірностей, суті, цілей, технологій навчання та виховання, принципів управління педагогічним колективом, засад наукової організації педагогічної праці тощо. Розробленою М.Кухтою та Л.Малер навчальною програмою з курсу «Педагогіка» для студентів педагогічних спеціальностей природничих та гуманітарних факультетів Ужгородського національного університету передбачене вивчення таких тем: Педагогіка як наука і практика; Виникнення і розвиток педагогіки; Розвиток педагогічної думки та шкільництва в Україні; Методологія та методи педагогічних досліджень; Загальні закономірності розвитку людської особистості; Мета виховання; Дидактика: суть, історія розвитку, сучасні проблеми; Процес навчання; Закономірності та принципи навчання; Зміст освіти у загальноосвітній школі; Методи навчання; Форми навчання; Діагностика навчання; Теорія виховання. Процес виховання; Методи виховання; Форми виховання; Технології виховання; Діагностика вихованості; Зміст роботи класного керівника, планування виховної роботи; Педагог: професійна діяльність і особистість; Школознавство. Система управління сучасною школою; Спільна робота школи та сім'ї.

Обмеженість у часі, що відводиться на вивчення курсу (36 год. – лекційних, 14 год. – семінарських та практичних занять, або 28 год. – лабораторних занять), зумовлює необхідність самостійного поглибленого опрацювання студентами програмного матеріалу, а також вивчення таких важливих питань: майстерність педагогічного спілкування, його психологічні особливості; конфлікти в педагогічному колективі та шляхи їх подолання; особливості спілкування вчителя з проблемними дітьми; мотиви порушення учнями дисципліни; причини невдач у навчанні; розвиток творчих здібностей педагогів; методична робота в школі; інспектування шкіл; інноваційні процеси в освіті; підготовка педагогів до роботи з обдарованими й талановитими школярами; стимулювання пізнавальної та творчої інтелектуальної активності школярів за допомогою оцінки; підвищення кваліфікації учителів; шляхи подолання негативних педагогічних стереотипів і т.д. Однак, ці питання обов'язково порушуються у контексті розгляду програмних тем, оскільки така поінформованість майбутнього учителя є необхідною умовою його успішної професійної діяльності.

Якість навчально-виховної роботи майбутнього вчителя зумовлена його здатністю використовувати психологічні

знання, уміння, навички в організації взаємодії в освітній діяльності. Оскільки навчальними планами факультетів УжНУ не передбачено вивчення курсу «Педагогічна психологія», то важливі питання психологічних аспектів педагогічної діяльності розглядаються на заняттях із загальної психології та педагогіки.

Психолого-педагогічні та спеціальні (з предмета) знання є необхідною, але недостатньою умовою компетентності. Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння та навички. Професійна компетентність педагога виявляється через його аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, комунікативні та ін. уміння [2, с.22]. У формуванні педагогічних умінь, навичок та розвитку здібностей студентів важливу роль відіграють практичні, лабораторні, семінарські заняття, індивідуальна і самостійна робота, а також педагогічна практика.

Оскільки відбір абітурієнтів не здійснюється за даними психодіагностичних досліджень, важливим завданням є виявлення та розвиток педагогічних здібностей студентів. З цією метою використовуються спеціальні вправи та методики, зокрема «Діагностика педагогічної спрямованості студентів», «Діагностика рівня сформованості у студентів комунікативності», «Діагностика рівня емпатії», «Методика для виявлення домінуючої емоційної модальності у педагогів», «Діагностика рівня емоційної стабільності та здатності до керування психологічним самопочуттям», «Діагностика комунікативної толерантності», «Діагностика організаторських здібностей», «Діагностика рівня саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності», «Методика мотивація до успіху» тощо. Виявлення студентами рівня своїх дидактичних, організаторських, комунікативних, перцептивних, сугестивних, науково-пізнавальних та ін. педагогічних здібностей спонукає їх усвідомити необхідність подальшого особистісного самопізнання та професійного самовдосконалення у виробленні індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Створення творчої атмосфери на заняттях та активізація пізнавальної діяльності студентів досягається використанням інтерактивних методів навчання, серед яких: моделювання й імітація педагогічних ситуацій, фрагментів уроків, дидактичні рольові ігри, мозковий штурм, дискусії, дебати, форуми, прес-конференції, конкурси, спеціальні тренінгові вправи тощо. Така робота дає можливість студентам проаналізувати вивчене, усвідомити послідовність та доцільність професійних дій, використати педагогічну теорію для вирішення навчально-виховних завдань, а також спрямовується на формування невід'ємної складової професіоналізму майбутнього педагога – комунікативної компетентності. Розвитку здатності майбутніх учителів спілкуватися в типових умовах професійної діяльності на засадах творчої співпраці та діалогічної взаємодії з учнями сприяє й виконання вправ з формування комунікативних умінь, з розвитку рефлексії та емпатії, з поглиблення рівня самосприйняття, з розвитку виразності поведінки в публічній обстановці тощо [3, с.28-31].

Проблема ефективного поєднання теоретичної та практичної підготовки студентів – майбутніх вчителів актуалізує доцільність проведення у вищому навчальному закладі лабораторних занять з педагогіки, які дозволяють

вивчати та досліджувати конкретні педагогічні явища у реальних професійних умовах та забезпечують підтримання тісного зв'язку університету із загальноосвітньою школою. Під час лабораторних занять студенти мають можливість ознайомитися з документацією школи, з формами, методами навчально-виховного процесу, з досвідом та умовами праці педагогів, а також активно включатися в роботу як помічники вчителя. В арсеналі викладача є розробки різних видів лабораторних занять, методика проведення яких висвітлюється в педагогічній літературі, зокрема у працях І.Богданової, Г.Гунди, І.Зязюна, О.Дубасенюк, В.Сагарди, та інших. Ширші можливості для засвоєння елементів педагогічної техніки та розвитку творчого потенціалу студентів-майбутніх учителів відкриває вивчення на окремих факультетах УжНУ курсу «Педагогічна майстерність».

Актуалізація мотиваційних ресурсів навчання забезпечується створенням позитивного емоційного тла занять – психологічного клімату довіри між викладачами та студентами, їх співпрацею у прийнятті рішень, творчою обстановкою на заняттях, атмосферою розкутості та доброзичливості.

Забезпечити якість професійної підготовки та індивідуально-творчий розвиток особистості майбутнього вчителя в умовах університету неможливо без організації цілеспрямованої систематичної самостійної та індивідуальної роботи студентів. Оскільки сьогодні для вищих навчальних закладів характерна тенденція скорочення аудиторних годин на вивчення дисциплін, актуальним є визначення оптимальних форм, видів самостійної та індивідуальної роботи, а також шляхів її організації, стимулювання та контролю. На реалізацію освітньої, розвивальної та виховної функцій процесу навчання спрямовуються такі різновиди самостійної та індивідуальної роботи студентів, як: читання і конспектування підручників, посібників, наукових статей, першоджерел з метою вивчення окремих важливих педагогічних питань, вивчення досвіду педагогів-новаторів, розробка планів-конспектів уроків та виховних справ, анкет, програм психолого-педагогічних досліджень, програм професійного самовдосконалення, написання психолого-педагогічних характеристик учнів та учнівських колективів, складання словників термінів, бібліографій, анотацій, планів, тез, схем і таблиць, кросвордів, ребусів, педагогічних правил, підготовка рефератів, доповідей, статей, нарисів, творів та інших творчих робіт, підбір цікавих життєвих історій для роздумів, притч, легенд, загадок та ін., вивчення культурно-освітніх традицій свого народу тощо.

Важливою складовою навчання студентів є педагогічна практика, у ході якої вони мають можливість безпосередньо ознайомитися із реаліями сучасної школи, з її досягненнями і проблемами, із режимом роботи та документацією, а також спостерігати, підготувати, провести та проаналізувати різні типи уроків, колективних творчих справ, тобто виконувати функції вчителя-предметника, класного керівника та дослідника педагогічного процесу (перелік обов'язкової звітної документації практиканта включає щоденники спостережень, плани конспекти уроків та виховних справ, а також психолого-педагогічні характеристики особистості учня та класного колективу). Така робота спрямовується на поглиблення та інтеграцію знань студентів з фундамен-

тальних, спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін, сприяє розвитку педагогічного мислення, вдосконаленню їх умінь і навичок, формуванню професійно значущих якостей особистості, виробленню мотивації професійної компетентності та самовдосконалення. Важливою умовою ефективності педагогічної практики є чітка організація інформаційно-роз'яснювальної роботи керівниками – методистами і класоводами, надання ними методичної допомоги і психологічної підтримки практиканту, об'єктивний контроль і оцінювання.

Оскільки у навчальних планах відсутні спеціальні курси, присвячені етичним аспектам професії, особливу увагу формуванню етичної свідомості студентів варто приділяти на заняттях з дисциплін загально педагогічного блоку, завдання яких не лише збагатити майбутніх педагогів теоретичними знаннями про моральність, етику і етикет, але й створити ситуації етичного вибору, етичної оцінки вчинків і виконання морально, етично схвалених дій, тобто підготувати їх до професійної діяльності за принципами гуманістичної педагогіки. Студенти усвідомлюють, що, окрім професійних знань та умінь, визначальними є і такі особистісні якості вчителя, як: доброзичливість, чуйність, щирість, толерантність, правдивість, вимогливість, справедливність, відповідальність, принциповість, почуття гідності, гумору, педагогічний оптимізм та ін. З цієї метою використовують етико-педагогічні погляди та факти із життя видатних педагогів А.Волошина, О.Духновича, Д.Дьюї, Я.А.Коменського, Я.Корчака, А.Макаренка, І.Песталотці, Ж.-Ж.Руссо, В.Сухомлинського, Л.Толстого, К.Ушинського та ін., які своєю педагогічною діяльністю втілювали ідеї добра та гуманізму.

Проблема підготовки майбутнього педагога має не тільки освітньо-культурне, а й соціально-політичне значення, оскільки професія вчителя відіграє дуже важливу роль у суспільстві, у зміцненні інтелектуального та духовного потенціалу нації. У «Концепції національного виховання» зазначається, що педагог, учитель, виховател – довірена особа суспільства, якій воно ввіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини. Педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури. Педагог зобов'язаний прагнути до втілення в собі людського ідеалу. Навчально-виховний процес вищих освітніх закладів спрямовується на формування суспільно-активної особистості майбутнього педагога, який усвідомлює свій громадянський обов'язок і здатний своїм прикладом, діяльністю утверджувати ідеї гуманізму, патріотизму та виховувати на таких засадах підрастаюче покоління.

Практика показує, що формуючи професійну компетентність студента, необхідно акцентувати увагу на стимулюванні його професійного самовиховання – цілеспрямованому та свідомому розвитку своїх позитивних рис та подоланні негативних, розвитку ініціативи, потреби реалізації здібностей, вироблення індивідуального стилю, що сприятиме утвердженню почуття задоволеності обраною професією, зменшенню труднощів у навчанні. Адже важливим аспектом професійності вчителя є його автономізаційна

компетентність, яка виражається у здатності та потребах саморозвитку, самовдосконалення, самоствердження, самореалізації у творчій педагогічній діяльності, у конкурентоспроможності. В.Сухомлинський зазначав, що «фундамент, на якому стоїть школа і будується все, що робиться в школі, – всебічні знання, широта кругозору, постійне інтелектуальне зростання кожного вчителя. Через три-п'ять років після закінчення вузу вчитель повинен знати в три, в п'ять, в десять разів більше, ніж знав він у перший рік своєї роботи. Якщо це не так, то учні будуть приречені на нудне зубріння й отупіння, тому що викладання, не зігріте і не осяяне прагненням учителя до знань, перетворюється для нього у важку повинність, у тягар, а в дитини відбиває прагнення до знань, і губить її інтелектуальні задатки й здібності» [4, с.51]

Сьогодні школі необхідні не просто вчителі високої кваліфікації, а вчителі-майстри, вчителі-новатори. Підготува-

ти майбутнього вчителя до інноваційної діяльності можуть тільки творчо працюючі викладачі-наставники, що здатні впливати на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову сфери особистості студента, стимулювати розвиток професійних якостей та сприяти формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності. Серед важливих умов формування професійності майбутніх вчителів – особистісне спрямування навчально-виховного процесу вищої школи, орієнтування його на об'єкт майбутньої діяльності – цілісний педагогічний процес загальноосвітньої школи, а також пошук шляхів реалізації індивідуально-контактної форми навчання, підтримання тісного зв'язку університету із загальноосвітньою школою, збільшення кількості навчальних годин на вивчення предметів психолого-педагогічного циклу та впровадження на факультетах навчальних курсів «Педагогічна майстерність», «Методика виховної роботи», «Історія педагогіки».

Література та джерела

1. Біаніс-Трофименко К.Б. Професійна компетентність педагога // Школа молодого вчителя / Упоряд. М.Голубенко. – К., 2005. – С.5-12
2. Волобуєва Т. Оновлення змісту професійної компетентності педагогічних кадрів / Тетяна Волобуєва // Рідна школа. – 2006. – № 3. – С.21-23
3. Заброцький М.М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя / Михайло Михайлович Заброцький // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №1. – С.28-31
4. Сухомлинський В.А. Павлівська середня школа / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах. – К., 1977. – Т.4. – 638 с.

У статті розглядається роль педагогічних дисциплін у формуванні професійності майбутнього вчителя, зокрема простежено питання змісту, методів та форм навчання в умовах класичного університету.

Ключові слова: підготовка майбутнього педагога, професійність, педагогічні дисципліни.

В статье рассматривается роль педагогических дисциплин в формировании профессионализма будущего учителя, в частности прослежены вопросы содержания, методов и форм обучения в условиях классического университета.

Ключевые слова: подготовка будущего педагога, профессионализм, педагогические дисциплины.

The authors of the article have considered the role of pedagogic disciplines in the formation of professionalism of a future teacher, in particular, the issues of content, methods and forms of learning in a classical university have been highlighted.

Key words: training of a future teacher, professionalism, pedagogic disciplines.

УДК 37.013.77

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Марчук Л., м.Ужгород
Соболь Н., м.Хмельницький

Постановка проблеми. Сучасні реалії життя, світові тенденції та нові запити на ринку праці вимагають здатності гнучко змінювати свою поведінку водночас жорстко дотримуючись встановлених стандартів та норм. Тому професіоналізм фахівця визначається сьогодні не лише володінням широким спектром професійних знань, умінь та навичок, а також спроможністю подати себе як особистість: вдало використовувати свої психологічні особливості, культуру й цінності. Така концепція передбачає обґрунтовану, впевнену, конструктивну поведінку фахівця в контексті досягнення поставлених професійних цілей,

уміння тактовно й ввічливо відстоювати свою позицію. Все це дозволить людині адекватно реагувати на події, що відбуваються в житті та конструктивно взаємодіяти з тими, хто її оточує – іншими словами – бути асертивною. Від рівня асертивності значною мірою залежить ефективність професійної діяльності, психологічний клімат в колективі.

Однією з суттєвих ознак нашого часу є маніпулятивність у стосунках між людьми, яка набула значного розмаху у зв'язку з активним розвитком психології. Ще наприкінці 80-х років 20-го століття Г.А. Ковальов у статті «Три парадигми в психології – три стратегії психологічного впливу»

застерігав про те, що з розвитком психологічних знань і більш глибоким проникненням в найбільш інтимні механізми психічної природи людини будуть розроблені витончені методи психічного контролю над свідомістю й поведінкою людей, маніпулювання психікою. Причому скористатись ними зможуть не тільки науковці, і не лише з благими намірами. В такому разі не усвідомлюючи цього, людина поводить себе саме так, як потрібно маніпулятору [5, с.30-31]. Такі явища вже стали буденними в нашому житті. Ми можемо спостерігати їх на прикладі реклами та технологій, до яких вдаються в передвиборчій боротьбі. Проте, на жаль, це не єдині галузі їх застосування.

Здатність майбутнього професіонала до асертивної поведінки дозволить йому протистояти маніпулятивним технікам, які застосовуються й у професійній сфері, оскільки за своєю сутністю асертивність полягає у природності, незалежності особи від зовнішніх впливів і оцінок, здатності до самостійного регулювання своєї поведінки й відповідальності за неї, самоповаги й поваги до інших.

Крім того такого роду поведінка справляє позитивний вплив не лише на окремо взятую особу, а й на суспільство в цілому, оскільки перешкоджає розвитку маніпулятивної стратегії психологічного впливу на людину й сприяє ствердженню гуманістичних тенденцій. На практиці ж спостерігається недостатність уваги, що приділяється цій важливій проблемі в процесі підготовки молодих фахівців.

Практична значимість та недостатнє наукове дослідження проблеми формування асертивності студентів ВНЗ, як молодих фахівців, спонукає на науковій основі вивчити психолого-педагогічні аспекти формування такої якості, що дасть майбутньому фахівцю змогу з повагою ставитись як до себе, так і до колег, адекватно реагувати на критику, не доводити себе й оточуючих до стресу, вміти відстоювати власну позицію, приймати виважені рішення й брати на себе відповідальність за них.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема асертивності привернула увагу вчених у XX столітті. Численні дослідження вітчизняних науковців, передовий досвід зарубіжних психологів підтверджують важливість вивчення формування асертивності, що розглядається у взаємозв'язку з розвитком і формуванням адекватної самооцінки (І.Колчанова, Г.Морєва, О.Мороз, С.Якобсон), рівнем домагань (Л.Бороздіна, Л.Гавришак, Є.Залученова, А.Капустін, К.Левін), становленням самоповаги та любові до себе (Н.Дятленко, Л.Вереїна, Р.Шакуров); також розглядаються різні аспекти проблеми формування впевненості в собі, а саме: специфіка виникнення й розвитку впевненості в умовах різних видів діяльності: суспільної (Т.Маталіна) та навчальної (В.Бутовська, Є.Серебрякова, П.Чисхольм); досліджується вплив впевненості на досягнення успіху в діяльності (Ф.Іващенко, О.Нікітіна, Ф.Девіс, Д.Мануель, М.Сміт та інші); впевненість вивчається як соціально-психологічна характеристика особистості, її психічний стан (О.Папір, І.Ромек, Є.Смаглій).

Мета статті: На основі теоретичного аналізу визначити чинники, що сприяють формуванню асертивності як професійно важливої якості особистості у студентів вищих навчальних закладів.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Сучасне

суспільство висуває до молодого фахівця все більш високі вимоги щодо формування широкого кола компетентностей і здатності вибудовувати суб'єктну стратегію життєдіяльності. З цього слідує, що першочерговим завданням вищої школи є створення таких умов, організація такого психолого-педагогічного впливу на студента, які б були найбільш сприятливими для розкриття та збагачення внутрішнього світу, задатків й здібностей студента, щоб кожен міг викликати інтерес та завоювати повагу однокурсників, викладачів як особистість.

Г.О.Ковальов, визначаючи термін «вплив» у широкому значенні, розглядає його як процес, що реалізується у ході взаємодії двох або більше систем, і результатом якого є зміни у стані хоча б однієї з них [5, с.26]. Виходячи із цього, психолого-педагогічний вплив можна визначити як процес, що реалізується у ході взаємодії педагога зі студентом і передбачає зміни у стані останнього.

Історико-теоретичний аналіз дозволив Г.О.Ковальову [5] умовно виділити три основні стратегії психологічного впливу: імперативну, маніпулятивну та розвивальну. Використовуючись у педагогічній практиці, вони відповідно набувають характеру психолого-педагогічного впливу. На основі аналізу та висновків Г.О. Ковальова нами було здійснено аналіз можливості використання цих стратегій у процесі формування асертивності як однієї із важливих якостей особистості молодого фахівця.

Як свідчить дослідження Г.О.Ковальова [5], найбільш традиційна та рання за часом – імперативна стратегія. Основними її ознаками є контроль поведінки й установок учня, спрямування у потрібне русло, а також застосування примусу по відношенню до об'єкта впливу. Ця стратегія була найпоширенішою у «традиційному» світі, з його усталеними моральними та естетичними цінностями, непорушними, науково обґрунтованими уявленнями про світ, раціональним (завдяки усталеності) способом життя та визначальною неперервністю традицій. У сучасних умовах тотальна реалізація цієї стратегії доречна та ефективна в екстремальних ситуаціях, в умовах дефіциту часу, в деяких організаціях закритого типу. Проте на сьогоднішній день домінування імперативної стратегії в педагогічній практиці, яка виявляється в суб'єкт-об'єктних стосунках між викладачем і студентом, не тільки не сприяє вирішенню проблем, які стоять перед сучасною школою, а й призводить до протилежних, нерідко негативних наслідків.

- Виникнення, функціонування та розвиток капіталістичної системи, привели до появи так званої маніпулятивної стратегії психолого-педагогічного впливу. Поштовхом для її зародження стали значні зміни, що відбулись в поглядах на людину, «відмова від розгляду її як пасивного реактора і заміна на парадигму, що стверджує активність і вибірковість процесу відображення зовнішніх впливів [адаптація до умов навчання та соціального середовища, що включає засвоєння прийнятих соціальних норм;
- особистісне самовизначення, що включає формування системи мотивації і ціннісних орієнтацій;
- професійне самовизначення, що включає розвиток професійно значимих якостей.

Зважаючи на викладене вище, стає зрозумілим, що в

період навчання у ВНЗ молодий фахівець проходить стадію формування світогляду, життєвих ідеалів та прагнень, в результаті чого з'являються суперечності між усвідомленим особистістю рівнем її розвитку і тим, якого, за її власними переконаннями, треба досягти. Розв'язання даної суперечності відбувається лише тоді, коли особистість впевнена в собі, володіє критичним і творчим мисленням, твердо вірить у свої переконання, вміє ставити перед собою цілі і досягати їх, що дає якісно новий рівень розвитку суб'єкта. «У разі усвідомлення особистістю важливості для неї впевненості не тільки заради обставин, а й для самореалізації, ця якість стає внутрішньою, тобто початком закріплення переваг і подолання власних недоліків» [4, с.78].

Закономірно, що конкурентоспроможність, реформування змісту вищої освіти зумовлюють переосмислення студентами свого ставлення до навчання, суспільства, до самого себе. Зі вступом до ВНЗ юнаки та дівчата потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминуче призводить до зміни динамічного стереотипу і пов'язаних з цим емоційних переживань. Нерідко соціально-психологічна дезадаптація породжує втрату сформованих позитивних установок і відносин студента-першокурсника. Важким наслідком дезадаптації є стан напруженості студентів, зниження їхньої активності у навчанні, зниження інтересу до громадської роботи, погіршення поведінки, а в ряді випадків – втрата віри у свої можливості, розчарування у життєвих планах. Тому своєчасне розв'язання даної психолого-педагогічної проблеми – адаптації студентів до нових умов навчання – сприяє успішному професійному становленню та самореалізації особистості, його впевненості в правильності свого вибору. Для виникнення впевненості важливо мати бажання і готовність виховати її в собі. Отже, впевненість як позитивна якість особистості не може з'явитись раптово, а формується у процесі навчання й виховання [6, с.48].

На думку Канта Е., особистість має не тільки припустити або передбачити кінцевий результат, а й бути впевненою в ньому. Ця ж ідея була покладена в основу теорії очікувань Віктора Врума. Її можна виразити формулою: Мотивація = Очікування $\times$ Валентність. Згідно з його теорією, мотивація залежить від сили бажання людини та від того, наскільки вона впевнена у вірогідності свого успіху у даній діяльності. За формулою Врума, для того, щоб відбувся мотиваційний процес, потрібне поєднання двох важливих змінних – очікування та валентності. Очікування стосується сприйняття особистістю своїх можливостей досягнути цілі. Що вищі очікування, то вища мотивація. Якщо людина не вірить у те, що вона може виконати завдання, вона скоріше за все і не буде намагатися це зробити. Валентність виражає значущість, цінність, яку очікуваний результат має для певної особи. Чим більш важливим здається їй результат діяльності, тим більше зусиль вона буде докладати для його досягнення, тим вищим буде рівень мотивації.

Важливим для предмету нашого дослідження у даній теорії є розуміння зв'язку між зусиллями, які докладає особа та результатом чи винагородою. Чим більш досяжним здається людині результат діяльності, тим вищий рівень мотивації. Якщо людина впевнена у можливості досягнути результату у своїй діяльності, у неї буде мотивація до

цієї діяльності, а якщо ні, то мотивації може й не бути. Відсутність самостійності в судженнях та поглядах, незадоволеність у глибині душі, нерішучість у діях спрямованих на протистояння стороннім впливам, – це риси безхарактерної, невпевненої людини.

Впевненість в собі – це якість особистості, ядром якої виступає позитивна оцінка індивідом особистих навичок і здібностей як достатніх для досягнення значимих для нього цілей та задоволення його потреб. Близьким за змістом поняттю впевненість є поняття асертивності, тобто впевнений захист своїх інтересів чи своєї точки зору з урахуванням інтересів інших людей. У психологічній літературі під терміном «асертивність» розуміють певну особистісну автономію, незалежність від зовнішніх впливів та оцінок, здатність самостійно регулювати свою поведінку та вміння конструктивно знаходити вихід з проблемних ситуацій. Асертивна людина володіє здатністю домовлятися і знаходити компромісне вирішення проблеми, такої людині властиве позитивне ставлення до оточуючих, позитивне сприйняття проблемних ситуацій й адекватна самооцінка [2, с.112]. Асертивна поведінка запобігає виникненню конфліктів, а в конфліктній ситуації допомагає знайти конструктивне вирішення. При цьому, як зауважує Є.В.Андрієнко, найбільша ефективність досягається при взаємодії однієї асертивної людини з іншою такою самою людиною [1, с.122].

Асертивна поведінка в навчально-виховному процесі – це оптимальний варіант спілкування викладача зі студентами, який призводить до формування відповідальної особистості, здатної успішно вирішувати проблеми – психологічні, освітні, виробничі. Тому, навчально-виховний процес – це взаємодія студента і викладача, який має бути побудований за принципом асертивності, в основі якого лежить взаємоповага, доброзичливість, наполегливість, коректне управління учінням студентів. Асертивність викладача – це орієнтація його дій на створення умов для здійснення учасником самостійної дії з первісною відповідальністю за здійснений вибір і наслідки його вчинку. Усе повинно підпорядковуватися важливій меті: навчити студента самостійно навчатися, повноцінно жити, працювати в будь-яких умовах, перебудовувати свою діяльність залежно від обставин. Ставлення до особистості ґрунтується на визнанні її індивідуальності; стимулювання максимального самовираження; можливості особистості повністю себе реалізувати.

Висновки. Демократизація системи вищої освіти передбачає неодмінне розкриття потенційних можливостей всіх учасників навчально-виховного процесу. Вирішення цієї проблеми можливе за умов застосування розвивальної стратегії психолого-педагогічного впливу. Організований за діалогічним принципом навчально-виховний процес сприяє формуванню асертивної поведінки, впевненості в собі, що в свою чергу дає можливість адаптувати студентів до умов ВНЗ, вдосконалити навчально-пізнавальну діяльність студентів, розвивати їх особистісний та професійний потенціал.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням педагогічних умов формування асертивності студентів – майбутніх практикуючих психологів.

Література та джерела

1. Андриенко Е.В. Социальная психология / Елена Васильевна Андриенко. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
2. Галицкий В.М. Социально-психологический словарь / В.М. Галицкий, О.В. Мельник, В.В. Синявский. – К., 2004. – 250 с.
3. Кант И. Критика чистого разума / Иммануил Кант – М.: Эксмо, 2007. – 736 с.
4. Куликова Л.Н. Воспитать себя / Лидия Николаевна Куликова. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
5. Межличностное общение / Сост. и общая редакция Н.В. Казариновой, В.М. Погольши. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
6. Познай себя и других. – М.: Народное образование, 1994. – 94 с.
7. Vroom V. Work and Motivation / Vroom V. – N. Y.: John Wiley & Sons, 1964. – 438 p.
8. Vroom Victor H., Deci Edward L. Management and Motivation. Selected Readings./ Vroom Victor H., Deci Edward L. – Bungay Suffolk: Richard Clay LTD, 1970. – 399 p.

У статті розглядаються психолого-педагогічні аспекти формування асертивної поведінки студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: майбутній фахівець, асертивність, впевненість, стратегія психолого-педагогічного впливу.

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты формирования асертивного поведения студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: будущий специалист, асертивность, уверенность, стратегия психолого-педагогического воздействия.

The authors of the article have considered the psycho-pedagogical aspects of formation of assertive behaviour of students in higher educational establishments.

Key words: future specialist, assertiveness, confidence, strategy of psycho-pedagogical influence.

УДК 371.134:53

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

Опачко М.,
м. Ужгород

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем вищої освіти є визначення умов, що забезпечать успішну професійну підготовку майбутнього фахівця. У рамках Болонського процесу було сформульовано шість ключових позицій, серед яких чільне місце посідає питання про контроль якості освіти, причім зазначається, що «...оцінка буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях, і навичках, що отримали випускники» [6, с.13].

У контексті основних положень Болонського процесу в останні роки розробляються проблеми, в яких висвітлюються: методологічні аспекти оновлення вищої освіти (І. Бабин, Я. Болюбаш, В. Грубінко, В. Журавський, М. Згуровський, Ю. Рудавський, М. Степко, В. Шинкарук); питання модульного навчання, рейтингу та системи залікових одиниць (А. Алексюк, В. Бондар, В. Галузинський, М. Євтух, В. Огнев'юк, С. Падалко, І. Прокопенко, Л. Романишина, П. Сікорський, І. Смолюк, О. Спін, А. Фурман, О. Шпак); питання дидактики вищої школи (В. Афанасьєв, В. Бондар, Г. Дмитренко, К. Корсак, В. Луговий).

Аналіз публікацій і досліджень. В ряді досліджень розкриваються окремі аспекти оцінки якості освіти. Так у дослідженні О.П. Мещанінова питання якості освіти розглядається з точки зору функціонування освіти як соціального інституту; у дослідженні Т.Лукиної йдеться про моніторинг якості освіти в системі загальноосвітнього навчального закладу, а Т.В. Волобуєвої – про управління моніторингом

якості освіти на регіональному рівні управління системою освіти; питання оцінки якості навчально-виховного процесу його результативності розкрито у дисертаційному дослідженні Л.М. Романишиної, у монографії Д.В. Чернилевського та інших.

Розглядаючи якість освіти як багатогранне поняття, до розкриття якого варто підійти з позицій процесуального (діяльнісного) підходу, С.Льєнкова [2] визначає якість як попит на знання у конкретних умовах їх застосування для досягнення конкретних цілей і підвищення якості життя та виокремлює наступні показники якості: якість викладацького складу, стан матеріально-технічної бази навчального закладу, мотивацію викладацького складу, якість навчальних програм, якість студентів, якість інфраструктури, якість знань, інноваційна активність керівництва, впровадження процесу інновацій, затребуваність (попит) випускників, конкурентоздатність випускників на ринку праці, досягнення випускників.

Якість вищої освіти – це сукупність ієрархічних сутнісних властивостей професійної, гуманістичної, економічної, політичної і соціальної компетентності випускників у освітніх закладах. Якість оцінки вищої освіти – сукупність властивостей засобів оцінювання і класифікації, що забезпечують отримані в установлені термін результатів аналізу рівнів підготовки випускників, освітньої діяльності організації та управління [6].

Згідно останнього положення, якість освіти визначається

ся рівнем підготовки випускників, ефективністю організації освітньої діяльності та функціонуванням системи управління.

Серед умов (факторів), що забезпечують якість підготовки фахівців виокремлюють: соціальні, педагогічні, психологічні, дидактичні, методичні, технологічні.

Соціальні умови забезпечення якості підготовки фахівців відображено в інтегрованому рейтингу вищих освітніх закладів, які визначають за 11 показниками [5, с.91].

За В.Стельмашенком педагогічні засади забезпечення якості підготовки фахівців ґрунтуються на таких критеріях: узгодженість базової освіти з метою та завданнями підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; реалізація загальнодидактичних принципів доступності, науковості, системності, наочності, зв'язку теорії з практикою тощо; опора на принципи фундаменталізації та інтеграції базових знань; забезпечення внутрішніх зв'язків між компонентами системи управління якістю підготовки фахівців; відповідність відібраного навчального матеріалу освітньо-професійних програм змісту науки, системи понять та спеціальностям у певній галузі знань; динамічність та гнучкість системи фахових знань відповідно до напрямів професійної ієрархії [7, с.15].

Актуальність даного дослідження випливає з потреби з'ясування рівня дидактичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців у вищій школі.

Мета дослідження полягала у аналізі та інтерпретації результатів моніторингу забезпеченості якості підготовки майбутніх вчителів фізики.

Завдання дослідження: 1) уточнення змісту поняття дидактична забезпеченість процесу підготовки; 2) аналіз результатів моніторингу дидактичного аспекту забезпечення якості підготовки майбутніх учителів фізики.

Виклад основного матеріалу. На основі проведеного аналізу та застосування системного підходу уточнено зміст поняття «дидактична забезпеченість», або, іншими словами, дидактичні умови, дотримання яких забезпечує якісну підготовку фахівців. Згідно семантично-логічних міркувань дидактичні умови – це ті, що мають відношення до навчання (учіння). За тлумачним словником А.О.Івченка під умовами розуміють «...положення; зобов'язання; пропозиції; обставини, особливості реальної дійсності, при яких щось відбувається; правила; вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь...» [1, с.493].

Під дидактичними умовами реалізації кредитно-модульної системи організації навчання розумітимемо сукупність вимог, дотримання яких забезпечує послідовність і неперервність змістових і процесуальних змін у підготовці майбутніх вчителів, що забезпечують можливості для: особистісно-професійного розвитку; індивідуальної траєкторії формування професійної майстерності; активності студентів і стимулювання свідомого засвоєння навчального матеріалу, підвищення рівня мобільності як в межах різних вузів всередині країни так і за її межами тощо.

Серед дидактичних умов реалізації кредитно-модульної технології навчання можна виокремити три великі групи:

– умови, що оптимізують зміст освіти (сюди належать

фактори, що впливають як на розробку змісту підготовки майбутнього вчителя, так і на реалізацію цього змісту через навчальні програми, підручники, посібники, засоби наочності з використанням ІКТ тощо);

– умови, що оптимізують процесуальну частину підготовки і самопідготовки педагога в умовах кредитно-модульної системи організації навчання (сюди належать фактори, що впливають на розробку і впровадження інноваційних технологій навчання, використання комунікативних форм і методів навчання, програмно-методичне забезпечення модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студента.

– умови, що оптимізують професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя (через організацію індивідуально-пошукової роботи студентів, удосконалення змісту та завдань педагогічної практики, створення циклу психолого-педагогічних та фахово-орієнтованих курсів за вибором, демократизацію освітнього середовища, стимулювання самостійної роботи студентів тощо).

Серед факторів, що оптимізують зміст освіти велике місце посідає розробка нового методичного забезпечення читання дисциплін. Так, зокрема, програма навчального курсу складається у відповідності до нових вимог, згідно яких передбачається дотримання певної структури [3].

Оптимізація процесуальної частини змісту підготовки фахівців здійснюється з урахуванням особливостей організації навчання за КМС. Центральною вимогою у організації навчання за КМС є переосмислення ролі та місця самостійної роботи студентів.

У навчальному плані зазначено кількість годин на роботу з кожної дисципліни. У робочих програмах з усіх дисциплін має бути перелік питань, які виносяться на самостійне вивчення, визначаються форми контролю.

Щодо оцінювання результатів виконання студентами самостійних робіт, то тут є значні розбіжності у підходах до визначення критеріїв оцінювання: від найпростішого: є робота (виконана) – немає роботи (не виконана), до найскладнішого (опора на показники: ґрунтовність, змістовність, складність, повнота, творчість). Тому, так чи інакше, але виробити єдині критерії оцінювання різних видів самостійної роботи студентів – це першочергове завдання кафедр.

Одним із ефективних шляхів, на нашу думку, є реалізація програмно-цільового підходу до організації СРС [4, с.92].

Організація навчання за новими вимогами передбачає також впровадження нових форм і методів навчання. Викладачами кафедри педагогіки і психології УжНУ запропоновано використовувати у змісті підготовки фахівців нетрадиційні форми і методи організації навчання [4].

Ще однією важливою вимогою реалізації КМС є введення рейтингової системи оцінювання знань та вмінь студентів. Вона впроваджується з метою стимулювання й організації систематичної навчальної діяльності студентів, забезпечення об'єктивності в оцінюванні знань, посилення мотиваційного компонента, формування самостійних дій та перетворення контролю на дійову складову управлінського процесу. При модульному навчанні з використанням рейтингової системи оцінювання є можливість об'єктивно оці-

нити рівень підготовки кожного студента на певному етапі підготовки.

Дидактичні умови, що забезпечують професійно-особистісний розвиток майбутніх фахівців, створюються завдяки реалізації наступних кроків:

- впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання;
- наповнення процесу підготовки професійно та особистісно значимим змістом шляхом включення у самостійну та індивідуально-пошукову роботу завдань професійно-орієнтованого характеру, творчих, креативних тощо;
- використання методів стимулювання мотивації успіху, прагнення досягти хороших результатів у навчанні.
- Варто відмітити, що викладачами УжНУ проведено велику роботу щодо створення програмно-методичного забезпечення кредитно-модульної системи організації навчання. Хоча залишається невирішеною низка проблем:
- не вироблено чітких стандартизованих вимог до розробки змістових модулів дисциплін;
- не завжди студент у повному обсязі ознайомлений із навчальними планами та робочими програмами;
- не розроблено чіткий перелік завдань для самостійної роботи до окремих дисциплін, відсутні подекуди чіткі критерії оцінювання результатів виконання самостійних робіт;
- мало використовуються діалогічно-комунікативні технології навчання: дискусії, диспути, евристичні бесіди, метод «мозкового штурму», проблемні лекції, інтерактивні методи, що ґрунтуються на ігрових моделях тощо.

У опитуванні на тему: «Болонський процес очима студентами Ужгородського національного університету» приймали участь студенти чотирьох курсів фізичного факультету із 159 (приблизно по 40 студентів з кожного курсу).

Визначені нами дидактичні умови реалізації кредитно-модульної системи включають: 1) забезпеченість змістового компоненту підготовки (навчальні плани, робочі програми за вимогами кредитно-модульної системи, підручники, посібники, електронні ресурси тощо); 2) забезпеченість процесуального компоненту підготовки (методи і форми навчання, в тому числі і активні, діалогічні, проблемні; використання ІКТ, рейтингова система контролю та ін.); 3) забезпеченість професійно-особистісного розвитку (ставлення до навчання, мотивація, можливість творчого розвитку і саморозвитку та ін.) майбутніх вчителів фізики у процесі підготовки.

Аналізуючи відповіді, що вказують на сформованість змістового компоненту підготовки можемо стверджувати, що 59% із опитаних вважають забезпеченість змістової частини реалізації кредитно-модульної системи навчання задовільною, а 41% схильні не розділяти цю думку.

Такі результати можна пояснити недостатньою поінформованістю студентів про підручники, посібники, змістові модулі дисциплін. Ми не можемо точно дати відповідь на питання, за рахунок читання яких саме дисциплін у студентів формуються уявлення про забезпеченість змістового компоненту навчання, адже йдеться про стан справ по університету, взагалі. Ми тільки констатуємо, що студенти сприймають це саме так.

У зв'язку з цим, варто посилити забезпеченість змісто-

вого компоненту навчання шляхом розробки програмно-методичного забезпечення кредитно-модульної системи навчання та донесення інформації про нього студентам, створення електронного каталогу робочих програм, методичних розробок із зразками виконання завдань (або інструктивно-методичними вказівками до їх виконання) для практичних, самостійних, індивідуально-пошукових робіт, із вимогами до написання курсових, кваліфікаційних робіт тощо.

Аналізуючи відповіді, що вказують на сформованість процесуального (або організаційного) компоненту підготовки можемо стверджувати, що тільки 21% із опитаних вважають забезпеченість організаційної складової навчання задовільною, а 79% мають вкрай протилежну думку.

Такі результати пояснюються, насамперед використанням у процесі навчання традиційних методів: 93% опитаних вказали на переважання традиційних методів навчання; ще 65% студентів переживають потребу в отриманні інформації з Інтернету. Окрім того, викликає тривогу незадоволеність студентами рейтинговою системою оцінювання: тільки 33% опитаних вважають її об'єктивною, 45% вважають її суб'єктивною.

У зв'язку з цим варто посилити увагу до використання нових технологій (діалогових, інтерактивних (ігрових) та методів (наприклад, методу проектів) навчання. Окрім того, слід звернути увагу на підвищення об'єктивності оцінювання. Рейтингова система оцінювання є однією з найефективніших систем контролю за якістю підготовки фахівців, за умови дотримання принципів, критеріїв і норм оцінювання. Якщо цього не дотримано, то не виключена суб'єктивність у оцінюванні.

Аналізуючи відповіді, що дозволяють оцінити сформованість професійно-особистісного компоненту підготовки можемо стверджувати, що 52% із опитаних вважають забезпеченість професійно-особистісної складової навчання задовільною, а 48% не поділяють цієї думки.

Це пояснюється високим відсотком тих студентів, які вважають, що кредитно-модульна система навчання сприяє розвитку вольових якостей особистості (65%), підвищенню самооцінки (57%), розвитку професійних здібностей (36%). При цьому на міжособистіну взаємодію (8%) та колективну діяльність (9%) вказує малий відсоток опитаних.

Вражає число студентів (68%), які взагалі не приймали участі у виконанні творчих завдань.

Отже, у зв'язку з цим, слід звернути увагу на професійно-особистісний розвиток майбутніх фахівців, починаючи уже з першого курсу залучати до участі у вирішенні творчих, професійно-орієнтованих завдань, постановка яких має здійснюватись як викладачами фізичного факультету, що забезпечують професійно-орієнтовану підготовку, так і представниками соціально-гуманітарних та, особливо психолого-педагогічних дисциплін.

Творчі завдання слід включати у самостійну роботу студентів, варто також підвищити проблемність викладу навчального матеріалу.

У контексті реалізації кредитно-модульної системи навчання слід розробити психолого-педагогічні курси за вибором, орієнтовані на професійно-особистісний розвиток студентів, на усвідомлення ними себе майбутніми профе-

сіоналами.

Аналіз результатів експерименту на предмет визначення стану забезпеченості дидактичних умов реалізації кредитно-модульної системи навчання, який проводився серед студентів чотирьох курсів фізичного факультету УжНУ дозволяє констатувати:

- середній рівень програмно-методичного забезпечення читання дисциплін, що пояснюється як недостатньою кількістю у бібліотечних фондах підручників, навчально-методичних посібників, так і відсутністю інформації у студентів про зміст навчальних планів і програм, конкретно визначених завдань, які підлягатимуть оцінюванню, відсутності електронного фонду, що відображав би стан програмно-методичного забезпечення кафедр.
- низький рівень впровадження інноваційних та інформаційно-комунікативних технологій навчання, що пояснюється переважанням традиційних методів навчання, спрямованих на репродуктивну діяльність; недотриманням вимог реалізації рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів;
- середній рівень забезпечення професійно-орієнтованого навчання, що з одного боку, залежить від впровадження особистісно-орієнтованих технологій у навчальний процес, а з іншого обумовлений недостатнім рівнем на-

вчальної мотивації, прагненням знайти себе у майбутній професії. З огляду на це, варто розробити психолого-педагогічні курси за вибором, орієнтовані на професійно-особистісний розвиток студентів.

Висновки. Якість підготовки фахівців забезпечується дотриманням системи факторів, серед яких чільне місце посідають дидактичні.

Серед дидактичних умов реалізації кредитно-модульної технології навчання можна виокремити три великі групи умов. До них належать умови, що оптимізують: зміст освіти; процесуальну частину підготовки і самопідготовки студентів; професійно-особистісний розвиток майбутніх фахівців.

Аналіз результатів педагогічного експерименту дозволяє констатувати:

- середній рівень програмно-методичного забезпечення читання дисциплін;
- низький рівень впровадження інноваційних та інформаційно-комунікативних технологій навчання;
- середній рівень забезпечення професійно-орієнтованого навчання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із дослідженням умов забезпечення якості методичної підготовки майбутніх учителів фізики.

Література та джерела

1. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови: 5-й дод. Тираж / Анатолій Олександрович Івченко. – Харків «ФОЛІО», 2004. – 540 с.
2. Ильенкова С.Д. Показатели качества образования [Електронний ресурс] / Світлана Дмитриевна Ильенкова. – Режим доступу: <<http://www.ubo.ru/articles>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальна програма [Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І.]. – Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В.Гнатюка, 2004. – 18 с.
4. Сагарда В.В Впровадження нових форм планування, організації та проведення всіх видів занять у контексті Болонського процесу: Інформаційно-методичні матеріали / В.В.Сагарда., М.В.Опачко. – Ужгород: УжНУ, 2006. – 95 с.
5. Мещанинов О.П. Сучасні моделі університетської освіти в Україні: Монографія / Олександр Павлович Мещанинов. – Николаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
6. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За ред. В.Г.Кременя. Авт. колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В.Гнатюка, 2004. – 147 с.
7. Стельмашенко В.П. Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців в коледжах України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Віталів Петрович Стельмашенко. – Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 23 с.

Визначено дидактичні умови забезпечення якості підготовки в умовах кредитно-модульної системи навчання та проведено аналіз моніторингового дослідження на предмет дотримання у процесі підготовки обґрунтованих дидактичних умов.

Ключові слова: якість освіти, якість підготовки фахівців, умови забезпечення якості підготовки, дидактичні умови забезпечення якості підготовки, моніторинг якості в контексті дотримання дидактичних умов.

Определены дидактические условия обеспечения качества подготовки в условиях кредитно-модульной системы обучения и проведен анализ мониторингового исследования на предмет наличия определенных дидактических условий в процессе подготовки.

Ключевые слова: качество образования, качество подготовки специалистов, условия обеспечения качества подготовки, мониторинг качества в контексте обеспечения дидактических условий.

The didactic conditions of the quality of training provision in terms of credit-module system of studying have been defined. The analysis of monitoring studies on the subject of keeping to the grounded earlier didactic conditions in the training process has been conducted.

Key words: quality of education, quality of specialists training, conditions of quality training provision, didactic conditions of quality training provision, monitoring of quality in the context of keeping of didactic conditions.

УДК 37(477.87):51

ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ

Панчик О.,
м.Ужгород

Життєво важливі пріоритети суспільства XXI ст. пов'язані з наукою. Саме це привело до посилення вивчення історії її розвитку. Майбутнє застосування знань повинно бути вдало прогнозованим, а це можливо лише при вивченні етапів становлення науки.

Вже з початку XX ст. математика активно проникає в усі області людського знання. Майже кожна наука використовує математичні методи. Адже дослідження проблем в будь-якій науковій галузі починають із збору даних. Зібравши та проаналізувавши дані, використовують математичні методи для їх обробки, а також для перевірки гіпотез дослідження. Тільки оперуючи конкретним статистичним матеріалом, обробленим відповідним чином, можна отримати достовірні результати, а значить, переконливо наукові висновки. [4].

Актуальність дослідження проблеми. Освіта України наразі зазнає бурхливих змін на всіх рівнях її організації. Зміна шкільних навчальних планів відбувається щорічно. Введення 12-річної системи освіти, яка з одних предметів ущільнює вивчення матеріалу, а з інших збільшує його кількість, вивчення нових предметів, продиктованих суспільними потребами – це лише частинка тих змін, які відбуваються. Експериментуючи з майбутнім нашої країни, а саме з дітьми, ми не маємо права на помилку. І саме тому повинні вертатися до досвіду минулих поколінь.

Крім того включення елементів історії розвитку науки, техніки у зміст навчальних програм предметів дозволяє вирішувати низку педагогічних задач, а саме сприяти:

- підвищенню інтересу до вивчення предмета;
- розширенню кругозору, формуванню загальної культури;
- формуванню наукового мислення;
- гуманізації виховання.

І математика, в цьому питанні, не виключення. Вивчаючи історію її становлення ми переконуємося, що вона, як наука і як навчальний предмет, є продуктом і результатом спільної діяльності людства. Рушійна сила її розвитку – зростання потреб суспільства.

Проблемою розвитку математичної освіти в Україні займалися багато вчених. Серед них Б.М.Білий, К.Ф.Лебедіцев, К.М.Щербина та інші.

Щодо вивчення шкільної математичної освіти на Закарпатті, то відомі роботи М.П.Маланюка, О.Ф.Хімії. Але ця тема не є повністю висвітленою.

Метою дослідження є визначення історико-культурних передумов становлення і розвитку шкільної математичної освіти на Закарпатті.

Відповідно до мети дослідження поставимо такі завдання:

- визначити історичне підґрунтя щодо розвитку шкільництва на Закарпатті;
- розглянути типи шкіл на Закарпатті та зміст навчаль-

них програм з математики.

Нечисленний, але волелюбний народ, майже тисячу років бувши відірваним від України і страждавши під ярмом австро-угорських феодалів, закарпатці перебували в стані «застою». Промисловості в краї не було, а сільське господарство знаходилося на такому низькому рівні, що селяни часто голодували. Особливо в тяжкому стані була справа освіти. Стан шкільництва в Закарпатті повністю відповідає колонізаторській політиці угорських та австрійських панівних класів і знаходиться в надзвичайно плачевному стані. Проводилася денаціоналізація українського населення.

23 серпня 1777 р. Марія-Терезія видає Указ про введення нової шкільної системи в Угорщині. Разом з цим указом було прийнято «Положення про виховання і справи школи в Угорщині та в приєднаних до них провінціях», що має безпосереднє відношення до шкільництва на Закарпатті. Положення було видано латинською мовою та скорочено називалося «Ratio Educationis». Складалося воно з трьох розділів. У вступі говорилося про важливість і необхідність упорядкування шкільної освітньої системи. Далі підкреслюється, що реорганізація шкільної системи буде успішною лише при умові, якщо вчителі одержуватимуть достатню для нормального життя заробітну плату. І в кінці дається вмотивування розподілу всього положення на три частини. Саме «Ratio Educationis» вперше вводить математику, як обов'язковий предмет у всіх класах середніх шкіл. Хоча й відводить їй лише 2 години з навчального часу. Центральним предметом залишається латинська мова, проте це не заважає становленню математичної культури та зацікавленості учнів [2].

Проводячи паралель між вибором навчальних предметів і тогочасними практичними потребами, бачимо що основою є принцип «вигоди». Це не оминувало і вивчення математики: розглядався лише той матеріал, який наявно використовувався на практиці.

Відмітимо, що вся Угорщина була поділена на 8 шкільних адміністративних округів, з центрами у великих містах. Одним з центрів такого округу був Ужгород. В місті створено так звану «нормальну школу», завданням якої було підготувати вчителів початкових класів. Школа називалась «нормальною», тобто зразковою, бо слугувала прикладом для інших народних шкіл. Навчальна програма такої школи передбачала вивчення релігії, моралі, рідної та державної мов, краснопису, граматики. Також вивчався рахунок. Були введені ще й додаткові предмети, одним із яких була практична математика. Крім цього школи ділилися на народні початкові (сільські, селищні, міські) та гімназії. В сільських та селищних народних початкових школах з елементів математики вивчали лише рахунок. Так як в міських навчали рахунків, з оглядом на їх потребу в торгівлі та промисловості [3].

Неможна не звернути увагу на Ужгородську гімназію.

Після розпуску ордену єзуїтів вона була підпорядкована Угорському католицькому єпископу, а безпосереднє керівництво гімназією доручили ужгородському римо-католицькому священникові А.Оросу. З елементів математики в гімназії викладали арифметику: вивчали найпростіші властивості чисел та дії над ними. Окрема роль відводилася групі предметів, які називали загальнокорисними, де крім історії старого і нового завітів, географії батьківщини, вивчали також математичну географію на глобусі. Крім цього були ще й другорядні предмети, до складу яких входила і геометрія. Згодом, при одержанні ступеня вищої гімназії, був запроваджений курс елементи математики. Разом з яким вивчалась механіка та подвійна бухгалтерія.

Як відомо, латинські школи організовані в 1777 році, для навчання були видані підручники арифметика та геометрія, автором яких був відомий на той час угорський математик П.Мако. Згодом ці підручники перевидавалися і слугували для вивчення аж до 1844 р. коли була введена угорська мова навчання. На жаль зміст та виклад тем у підручниках не відповідав потребам середньої школи. Це, насамперед зв'язано з тим, що не приділялась увага методиці викладання матеріалу, який був занадто науковим і не відповідав психологічному розвитку дітей. Варто відмітити, що виклад навчального матеріалу мав катехизичний характер: спочатку ставилося питання, далі подавалася відповідь і наводився приклад.

У 1868 р. було прийнято Закон Й. Етвеша – міністра культури і освіти. Закон передбачав поділ загальноосвітніх шкіл на: початкові народні, вищі народні, горожанські, вищі жіночі, учительські семінарії. Причому вони могли бути державними, общинними, церковними або приватними. Згідно навчальних планів в кожній з цих шкіл мали вивчати Закон Божий, писання, читання, граматику, історію, географію, громадянські права, фізику. Що ж стосується математики, то в початкових народних школах вивчали арифметику, яка була обов'язковою як для дівчат, так і для хлопців. Вищі народні школи передбачали арифметику, а для хлопців ще й геометрію.

Підручник з арифметики містив матеріали про різні зміни чисел, відношення чисел між собою та застосування арифметики для потреб щоденного життя. Вивчалися також іменовані числа. Спочатку розглядалася таблиця мір, ваг і грошей. Потім перетворення цих чисел. Цікаво, що програмою було передбачено вивчення дроблення грошей, проте не тільки тих, що були в обігу Угорщини, а тих що слугували одиницями грошового обігу сусідніх держав. Це давало змогу до ведення закордонної торгівлі. Значна роль відводилась вивченню звичайних дробів та дій з ними, хоча і дещо в спрощеному вигляді.

Окремо слід виділити вивчення «правила трьох»: метод, за допомогою якого для трьох даних чисел знаходиться четверте пропорційне число. Саме на основі цього правила було розроблено різні спеціальні правила. На основі яких і розв'язувались задачі, які групувалися в окремому розділі підручника. Цікаво, що задачі впорядковувалися не за математичним змістом, а за текстом [6].

Навчанню геометрії в граматичних школах і гімназії приділялось набагато менше уваги, ніж навчанню арифметики. Підручник геометрії виданий в 1778 році об'ємом

всього 82 сторінки, складається з вступного розділу, в якому розглядаються основні поняття геометрії і трьох частин: лонгіметрії, планіметрії та стереометрії.

Бачимо, що такий поділ, перш за все, пов'язаний з майбутньою роботою. Вивчення елементів геометрії для хлопців передбачало використання знань, насамперед, в будівництві, столярній роботі.

Згадані математичні книги були написані латинською мовою, отже, вони були доступні тільки для пануючої верстви, яка мала можливість посилати своїх дітей до латинських шкіл. Для широких мас населення, яке не знало латинської мови, ці книги були не зрозумілими і не могли сприяти поширенню математичних знань.

Реформа «Ratio Educationis» та її друге видання покращили умови для навчання математики. Хоча цього звичайно було не достатньо. Сам процес викладання математики лишився на дуже низькому рівні. Погане забезпечення педагогічними кадрами, підручниками, розробкою методики викладання лише погіршувало навчання. Не зверталось уваги на розвиток мислення, а основою було лише механічне заучування.

В час реформ 1849 р. в Закарпатті існували дві середні школи, в Ужгороді і в Мукачеві. Ужгородська середня школа складалася з граматичної школи (4 роки) і гуманітарних класів (2 роки), а в Мукачеві була тільки 4-річна граматична школа. Ужгородська гімназія перейшла на нові плани і стала повною 8-річною гімназією в 1858 році. Мукачівська граматична школа була перетворена у нижчу гімназію (4 класи) і в 1893 році стала повною гімназією з 8 класами. Реальних шкіл в Закарпатті не було. Тільки в 1864 році була заснована перша реальна школа в Берегові [1].

В кінці XVIII ст. було передбачено в кожному приході відводити одну кімнату для навчання дітей. Всього таких «шкіл» на Закарпатті на той час нараховувалось близько 300. Проте згодом, після обслідування цих шкіл, виявилось, що в більшості з них навчання взагалі не проводилось. В багатьох випадках вони лише числились на папері, а фактично не працювали. В тих, що працювали дітей навчали елементам грамоти, письма, рахунку, релігійним догматам. Учителі, які працювали в цей час в народних школах Закарпаття, були, як правило, священники і дяки. До розпаду австро-угорської імперії існували в Закарпатті лише Ужгородська, Мукачівська та Берегівська середні школи з угорською мовою навчання. В першій половині XIX ст. на Закарпатті нараховувалось всього декілька початкових українських шкіл, які утримувались за кошти самого населення.

Бачимо, що розвиток народної освіти в Закарпатті гальмувався, а сам народ був поневолений. Знищення неписьменності та поширення грамотності всього населення в значній мірі посилив би його боротьбу за свої права, відкрив шлях до матеріального достатку, до культури і цивілізації. «Першим етапом боротьби за свободу, рівність і незалежність народу, повинна бути школа, найкращим засобом до поліпшення життя трудящих мусить бути освіта, писемність народних мас. Всі русини жебраки. Їм ніщо не допоможе, крім школи», писав Духнович у листі до свого галицького друга Я.Головацького. Проте він, подібно до просвітителів всіх епох і народів, не розумів справжньої

природи соціального устрою, який породив його, і перебував у полоні наївних уявлень про соціально-економічну структуру цього устрою і протиріч у ньому [5].

Виходячи з попереднього викладу матеріалу, можна зробити такі висновки:

- розвиток шкільництва на Закарпатті проходив у контексті політики угорських та австрійських панівних класів. Оскільки щодо краю поведилася колонізаторська діяльність, то й освіта розвивалася не в сприятливих умовах. Насадження ідейних поглядів, які були спрямовані на визнання закарпатського населення лише як робітничого класу, не сприяли здобуттю знань навіть з початкової школи, а саме основ писемності, читання, арифметики;
- навчальні програми з математики в різних типах шкіл суттєво відрізнялися. Рахунок та лише початкові відомості з арифметики вивчали в сільських та селищних

школах. В гімназіях та «нормальних» школах крім цього були введені геометрія, практична математика;

- в 1777 році був виданий Указ про введення нової шкільної системи в Угорщині, одним з пунктів якого було обов'язкове навчання математики. Разом з ним було видано і «Положення про виховання і справи школи в Угорщині та в приєднаних до них провінціях», що має безпосереднє відношення до шкільництва на Закарпатті.

Перспективи подальшої роботи пов'язані із дослідженням підручників, нормативних документів та друкованих джерел, що збереглися з того часу чи були перевидані та укладені дослідниками, які займалися вивченням даної теми. Це дасть змогу більш точно проаналізувати основні етапи розвитку шкільної математичної освіти на Закарпатті.

Література та джерела

1. Гомонай В.В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX-XX ст.) / Василь Васильович Гомонай. – Ужгород: «Закарпаття», 1992. – 290 с.
2. Данилюк Д.Д. З історії заселення та розвитку Закарпаття в добу феодалізму (до середини XIX) / Д.Д.Данилюк, В.І.Ілько. – Ужгород, 1990. – 72 с.
3. Ігнат А.М. Загальноосвітня школа на Закарпатті в XIX – XX ст. / Андрій Михайлович Ігнат. – Ужгород, 1971.
4. Міронов Б.Н. Історик і математика / Б.Н.Міронов, З.В.Степанов. – Москва: «Наука», 1976. – 184 с.
5. Духнович Олександр Васильович: Збірник матеріалів наукової конференції. – Пряшів, 1965. – 407 с.
6. Хічій О.Ф. Підручники математики і її викладання в гімназіях (середніх школах) Закарпаття у XVIII-XIX століттях / Остап Федорович Хічій. – Наукові записки. – Т.XLI. – Ужгород, 1959. – С.244-267

В статті йдеться про історико-культурні передумови розвитку шкільної математичної освіти на Закарпатті. Розкриваються основні особливості вивчення математики в різних типах шкіл, в залежності від їх розташування (в селищах та містах). Виділено окремі пункти навчальних планів з математики, що були введені освітніми законами в Угорщині та безпосередньо стосувалися Закарпаття. Автор робить наголос на важливості вивчення історії розвитку математичної освіти та застосуванні цих знань для зацікавленості учнів.

Ключові слова: історія розвитку, шкільна математична освіта.

Статья рассматривает историко-культурные основания развития школьного математического образования в Закарпатье. Раскрыты особенности изучения математики в разных типах школ, в зависимости от их расположения (в поселках и городах). Выделены отдельные позиции учебных планов по математике, которые были введены образовательными законами Венгрии и непосредственно относились к Закарпатыю. Автор делает ударение на важности изучения истории развития математического образования та использовании этих знаний для активизации познавательного интереса учащихся.

Ключевые слова: история развития, школьное математическое образование.

The author of the article has considered the issues of development of school mathematical education in Transcarpathia in the period of late 17 early 20 century. The basic features of learning mathematics in different types of schools, depending on their location in villages or towns have been disclosed. Basic points in mathematics curricula, that have been introduced in laws on education in Hungary and have been directly related to Transcarpathia have been defined. The author emphasizes the importance of studying the history of school education on mathematics and application of this knowledge to activate the cognitive students interests.

Key words: history of development, school mathematical education.

УДК 378.147

**ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ З
УРАХУВАННЯМ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ****Пастушенко С.,
м.Київ**

Постановка проблеми і актуальність дослідження. Як вказувалося у наших попередніх роботах [1], у наукових педагогічних колах не є остаточно визначеним поняття педагогічної технології. Кожний вчений на сьогоднішній день на власний розсуд визначає це поняття, враховуючи по-своєму як теоретичний зміст даного поняття, так і область його практичного застосування (див., наприклад, роботу Г.К.Селевко [2], який систематизував більш п'ятдесятьох авторських технологій навчання).

За В.П.Беспалько [3] «педагогічна технологія є строго науковим проектуванням і точним відтворенням у класній кімнаті педагогічних процесів, що гарантують успіх». Далі вчений називає найбільш важливі елементи педагогічної технології: 1) чітка послідовна педагогічна, дидактична розробка цілей навчання і виховання; 2) упорядкування та структурування інформації, що підлягає засвоєнню, ущільнення її змісту; 3) комплексне застосування дидактичних, технічних, у тому числі і комп'ютерних, засобів навчання і контролю; 4) посилення, наскільки це можливо, діагностичних функцій навчання і виховання; 5) гарантованість досить високого рівня якості навчання.

Т.С.Назарова [4] підкреслює, що треба розділяти поняття «педагогічна технологія» і «технологія навчання». На її думку, педагогічна технологія є областю знання, яка включає методи, засоби навчання і теорію їхнього використання для досягнення цілей навчання. Технологія навчання – це шлях освоєння конкретного навчального матеріалу у рамках певного предмета, теми, питання і у межах обраної технології. Технології навчання варіативні і подібні до окремих методик [Там само].

Узагальнюючи зміст визначень ряду авторів, Г.К. Селевко зазначає, що педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система засобів, принципів і регуляторів, що застосовують у навчанні, і як реальний процес навчання [2].

Поняття педагогічна технологія застосовують в значенні окрема методика на частково-методичному (предметному) рівні, тобто як сукупність методів і засобів для реалізації визначеної мети навчання і виховання в рамках одного предмета. На модульному і підмодульному рівні локальна педагогічна технологія являє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання окремих дидактичних і виховних задач. Це технологія окремих видів діяльності: технологія засвоєння нових знань, технологія формування понять, технологія уроку, лекції, повторення і контролю матеріалу, технологія самостійної роботи і так ін. До особливостей педагогічної технології відноситься те, що кожна технологічна ланка ланцюга навчання і виховання займає своє доцільне місце у цілісному педагогічному процесі.

Невирішені питання розглядуваної проблеми. Для вищої школи актуальною є проблема розробки педагогічних технологій на предметному рівні з урахуванням специфіки

майбутньої професійної діяльності. Це визначалося у наших попередніх роботах (див., наприклад, [5]), де було визначено концепцію методичної системи навчання фізики студентів технічного університету. Ця система є педагогічною технологією на частково-методичному предметному рівні, а саме – педагогічною технологією навчання фізики студентів технічного університету. При цьому залишилися невирішеним питання визначення обсягу і структури цієї навчальної технології в цілому і змісту її окремих складових.

Мета педагогічного дослідження. Метою даної роботи є розробка структури цілісної педагогічної технології навчання фізики з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми пропонуємо завжди конкретизувати навчальні технології за темою або питанням навчальної програми, наприклад: технологія проведення лабораторної роботи з теми «Зако-ни зовнішнього фотоефекту», технологія розв'язування задач з теми «Реальні гази», технологія розгляду і вивчення законів збереження в класичній (квантовій) фізиці і так ін.

Продовжуючи розробку педагогічної технології навчання фізики студентів технічного університету, ми провели аналіз змісту всіх видів навчальних занять з фізики (на прикладі Національного авіаційного університету, м.Київ) з точки зору їхньої відповідності процесам засвоєння міжпредметних знань та формування вмінь і навичок. Було розглянуто вплив окремих видів навчальних занять з фізики і засобів навчання, які їм відповідають, на процес формування загальнонавчальних і загальнонаукових умінь в курсі фізики.

Під загальнонавчальними вміннями ми розуміємо готовність свідомо і самостійно виконувати практичні і теоретичні дії на основі засвоєних знань. До таких дій відносимо розв'язування задач (як розрахункових, так і з творчим змістом), аналіз розв'язку навчальних задач, проведення обчислень оптимальним шляхом, оцінювання числових значень і похибок вимірювань фізичних величин, побудова графіків і аналіз графічних залежностей фізичних величин та ін. Під загальнонауковими вміннями ми розуміємо вміння проводити наукові дослідження, а саме — проводити спостереження фізичних явищ як в природній, так і штучній обстановці, аналізувати і виявляти фізичні принципи роботи технічних засобів, самостійно ставити задачу дослідження, планувати експеримент тощо. Зформованість вказаних вмінь в курсі фізики є запорукою як подальшого навчання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, так і майбутньої професійної діяльності інженера.

Результати дослідження наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Технологія навчання фізики в технічному університеті з урахуванням міжпредметних зв'язків

Види навчальних занять	Елементи навчальної діяльності	Засоби навчання	Елементи міжпредметних знань, умінь і навичок
Лекційні заняття	- Читання лекції. - Лекційні демонстрації. - Перегляд плакатів, динамічних та статичних зображень, (діа-, кіно- і телефільмів), мультимедійних засобів	- Лекція (слово лектора). - Підручники і посібники. - Демонстраційні установки. - Технічні засоби (діа-, кінопроектори, аудіовізуальні засоби) - Телебачення.	Знання: - фізичні принципи роботи технічних пристроїв і вимірювальних приладів; - вплив фізичних факторів (температури, тиску, електромагнітних полів, опромінення) на перебіг процесів в технічних пристроях. Вміння: - аналіз фізичних явищ і закономірностей з точки зору їхнього застосування в техніці
Практичні заняття	- Усне опитування. - Тестовий мікромодульний контроль. - Розв'язування типових задач.	- Практикум з розв'язування задач. - Роздаточний матеріал (варіанти індивідуальних і обов'язкових задач).	Уміння і навички: - Застосування методів евристичної діяльності (аналіз, синтез, індукція, дедукція та ін.) - розв'язування професійно-орієнтованих задач.
Лабораторні заняття	- Допуск до роботи: - усне опитування; - тестовий контроль. - Робота з приладами. - Проведення дослідів. - Обчислення результатів і похибок вимірювань. - Побудова графіків. - Оформлення звіту і захист роботи.	- Лабораторний практикум. - Методичні вказівки. - Прилади і інструменти. - Схеми дослідів.	Знання: - фізичні закони - будова приладів - методи вимірювання фізичних величин Уміння і навички: - проведення експерименту, - обробка результатів вимірювань, урахування похибок вимірювань, - побудова графіків залежностей фізичних величин
Самостійна робота студента	- Вивчення навчального матеріалу за підручниками і посібниками. - Розв'язування задач. - Вивчення будови і принципу роботи лабораторних установок. - Підготовка до поточного і модульного контролю.	- Навчальна, методична, довідкова література. - Інтернет. - Телебачення. - Аудіовізуальні засоби.	Знання: - приклад застосування фізики в науці і техніці, - напрями розвитку сучасної техніки і пов'язані з цим не вирішені задачі фізики Уміння: - аналіз умови задачі - застосування методів розв'язування задач
Індивідуальна робота	- Пояснення складного матеріалу. - Проведення тренувальних вправ.	- Співбесіда. - Усне опитування. - Тренувальні тестові завдання.	Знання: - прояв фізичних законів в технічних пристроях Вміння: - розв'язування задач: а) за стандартним алгоритмом; б) нестандартні або творчі задачі - робота з літературою

Висновки дослідження. Проведено аналіз понять педагогічної технології і технології навчання на частково-методичному (предметному) рівні. Розроблено і проаналізовано структуру педагогічної технології на-

вчання фізики в технічному університеті з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із удосконаленням технологій навчання у технічному університеті.

Література та джерела

1. Пастушенко С.М. Нові технології навчання фізики в технічному університеті / Сергій Миколайович Пастушенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип.22: збірник наукових праць / За ред. В.П.Сергієнка. – К.: Вид. НПУ ім.М.П. Драгоманова, 2010. – 582 с. /С.350-354
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Герман Константинович Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Татьяна Сергеевна Назарова // Педагогика, 1997. – №3. – С.20-27
5. Пастушенко С.М. Професійна спрямованість вивчення молекулярної фізики і термодинаміки в технічному університеті / Сергій Миколайович Пастушенко // Вісник Чернігівського держ. педагогіч. ун-ту ім.Т.Г.Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 36. наук. праць. – Чернів: ЧДПУ, 2009. – Вип.65. – С.246-250

Висвітлено педагогічну технологію навчання фізики в технічному університеті з урахуванням міжпредметних зв'язків. Показано, що на всіх етапах процесу навчання фізики в технічному університеті застосовні навчальні технології, які сприяють формуванню фундаментальних знань, виробленню загальнонавчальних та загальнонаукових умінь і навичок практичної діяльності.

Ключові слова: технологія навчання фізики, міжпредметні зв'язки, фундаментальні знання, загальнонавчальні та загальнонаукові вміння, практичні навички.

Освещена педагогическая технология обучения физике в техническом университете с учетом межпредметных связей. Показано, что на всех этапах процесса обучения физике в техническом университете применимы учебные технологии, способствующие формированию фундаментальных знаний, выработке общеучебных и общенаучных умений и навыков практической деятельности.

Ключевые слова: технология обучения физике, творческому, фундаментальные знания, общеучебных и общенаучные умения, практические навыки.

The author of the article has considered the pedagogic technology of teaching physics in the technical university with taking into account of intersubject connections. It has been shown, that efficiency of physical course study at a High Education School is connected with educational technology application, which assists the formation of fundamental knowledge, general educational skills and practical experience.

Key words: physical educational technology, intersubject connections, efficiency of physical course study, fundamental knowledge, educational skills, practical experience.

УДК 387.1:37.041

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Пермінова Л.,
м.Мукачево

Оновлення цілей і змісту системи сучасної вищої освіти України, входження її у Болонський процес передбачає зміщення акцентів із формування у студентів системи знань на створення умов для їх самостійного здобування. Суттєвою умовою успішної їх реалізації є не лише забезпечення доступності здобуття якісної освіти протягом життя, але й зміна ролі самих суб'єктів навчального процесу в способах отримання знань, а також створення нових засобів навчання на основі поєднання сучасних досягнень педагогіки з дидактичними можливостями інноваційних педагогічних та інформаційних технологій.

Таким чином на початку століття сучасна вища педагогічна школа окреслила комплекс завдань, пов'язаних з реформуванням освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, провідними з яких є: забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки; приведення змісту

фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних працівників у відповідність до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються в загальноосвітній школі; модернізація освітньої діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах на основі використання новітніх педагогічних, інформаційних та комп'ютерних технологій і створення нового покоління засобів навчання. Це сприяє формуванню відповідних навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного, інтерактивного типу. Організація такого навчання передбачає моделювання різноманітних навчальних і управлінських ситуацій, використання рольових ігор,

спільне розв'язання проблем на основі аналізу, синтезу тощо.

Вагомий внесок у розробку сучасних концепцій активного навчання здійснили такі вчені: Ю.Бабанський, Н.Борисова, П.Гальперін, В.Давидов, Д.Ельконін, Л.Занков, О.Пометун, О.Савченко, Н.Тализіна, І.Якіманська та ін. Педагогічні концепції навчання – це провідні ідеї, на яких ґрунтуються педагогічні теорії і які є основою будь-якої педагогічної технології. На наш погляд, педагогічні технології є практичною реалізацією концепцій навчання у навчально-виховному процесі, зокрема процесі навчання дорослих.

Технологія навчання, як відмічає Т.Ільїна, часто ототожнювалася з використанням технічних засобів навчання і визначалася як «технологія-техніка навчання». Н.Тализіна стверджує, що сутність сучасної технології навчання полягає у визначенні найбільш раціональних засобів досягнення поставлених цілей. При цьому навчальний процес розглядається комплексно, як система, в його єдності і взаємозв'язку. С.Гончаренко зазначає, що технологію навчання часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на діяльнісні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Він підкреслює, що ця галузь більше орієнтована на тих, кого навчають, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією. Д.Чернілевський характеризує технологію навчання як комплексну інтегративну систему, яка включає упорядковану множину операцій і дій, що забезпечують педагогічне ціле визначення, змістовні, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей тих, хто навчається, відповідно до заданих цілей навчання; при цьому технології класифікуються на традиційні і технології активного навчання.

Узагальнюючи вище сказане, ми будемо розглядати нові освітні технології як такі, де: використовуються ігрові процедури, моделювання, імітаційні дії; відбувається тренінг з творчого пошуку оптимальних рішень; реалізується взаємодія тих, хто навчається як партнерів; викладач виступає в ролі менеджера, ігротехніка, координатора.

Мета статті: обґрунтувати комплекс педагогічно доцільних методів активного навчання студентів, які дозволяють оптимізувати процес їхньої самоосвітньої діяльності.

Слід зазначити, що методи активного навчання (МАН) є своєрідним полігоном, де студенти шліфують свої професійні уміння в умовах, наближених до реальних. МАН активізують мислення, що надає можливість студентам самостійно приймати творчі за змістом, емоційно забарвлені і мотиваційно-обґрунтовані рішення; розвивають партнерські відносини; підвищують результативність навчання не за рахунок збільшення об'єму інформації, а за вимог використання раціональних способів її засвоєння.

Сучасні вимоги до організації навчання у вищій школі у межах кредитно-модульної системи вимага-

ють збільшення годин на самостійну, самоосвітню діяльність студентів; раціональної організації діяльності (навчальної, дослідницької, самостійної). Однак готовність до відповідного виду діяльності студентів треба формувати різними засобами впливу, зокрема на мотиваційну сферу. До мотивів, які сприяють професійному зростанню майбутніх фахівців, віднесено: пізнавальний інтерес, мотиви досягнення, саморозвитку, самоствердження, мотив афіліації, уникнення неприємностей і покарання, ідентифікації з іншою людиною [4, с.281], а розвиток потреби в постійному самовдосконаленні вимагає чіткого усвідомлення мети своєї діяльності, значущості професії, а також оволодіння як уміннями самостійно навчатися (інтелектуальні та організаційні уміння), так і професійними якостями (працьовитість, відповідальність, уважність, посидючість та ін.).

Успішність цього процесу забезпечується впровадженням у навчально-виховний процес вищої школи методів активного навчання, постійним контролем за їх підготовкою та проведенням як з боку викладачів, так і самоконтролю студентів. У свою чергу МАН характеризуються активною діяльністю студентів, умінням працювати з інформацією, взаємодіяти з іншими, проводити дослідження, вирішувати проблеми тощо.

Аналіз літератури дозволив виокремити зовнішні та внутрішні умови, що обумовлюють готовність студентів до певного виду діяльності у процесі навчання: зміст та рівень складності задач, новизна, творчий характер діяльності; обставини та умови діяльності; особливості стимулювання дій та результатів; мотивація, прагнення досягнення певного результату; прогнозування успішності своїх дій; самооцінка; нервово-психічний стан, стан здоров'я, фізичне самопочуття; особистий досвід мобілізації сил розв'язання складних завдань; рівень самоконтролю, вміння створити оптимальні внутрішні умови для діяльності; відповідність схильностей та здібностей людини характеру обраної діяльності.

Перш за все реалізація таких умов відбувається у ігровій діяльності. Ігри формують інтерес до предмету, забезпечують вивчення програмного матеріалу, активізують розумову діяльність, впливають на стосунки викладача і студентів, зближують навчання з майбутньою професією студента і є ефективною формою залучення студентів до самоосвіти.

За результатами опитування (148 студентів) 87% респондентів на запитання «Чим Вас приваблює гра на заняттях?» відповіли, що заняття в ігровій формі відрізняються високим рівнем емоційності (79%), активізують інтерес до «нецікавого матеріалу» (43%), дозволяють діяти самостійно (15%), створюють ситуацію успіху (34%).

Як бачимо, самостійність на заняттях для студентів не стоїть у перших рядках за ранжуванням. Однак слід звернути увагу на те, що самостійна робота розглядається як вищий рівень навчальної діяльності та зумовлюється індивідуально-психологічними та особистісними особливостями студента як її суб'єкта. Організація самостійної роботи передбачає необхідність готовності до неї самого студента як суб'єкта цієї форми діяльності. Проблема

загальної готовності до навчальної діяльності включає в себе проблему формування психологічної готовності студента до самостійної роботи, розвитку бажання та вміння навчатися. Підготовленість до самостійної діяльності виявляється в конкретних знаннях, уміннях і навичках, потрібних для засвоєння необхідного матеріалу.

Аналіз зібраної інформації (анкетування, інтерв'ю, спеціальні опитувальники) дозволив зробити висновок: у студентів недостатньо сформовано готовність до самостійної діяльності, що, на наш погляд, обумовлено як суб'єктивними, так і об'єктивними умовами. Наприклад, відповідно до науково-функціональної класифікації видів діяльності, запропонованої В.Єжеленко [3, с.26], розвиток самостійності діяльності можна представити у вигляді послідовних рівнів: взаємодії, самоствердження, перетворення, пізнання, самовираження, служіння, що змінюють один одного, зокрема, на рівні взаємодії самостійність стає внутрішньо мотивованою й спонукає бажання брати участь у груповій роботі, знаходитися в крузі однолітків, стати цікавим співбесідником, досягти загальної ерудованості. Ігнорування у навчальному процесі даного положення є об'єктивною умовою недостатнього рівня сформованості самостійності студентів.

Тому до активних методів навчання у вищій школі слід додати й інтерактивні методи.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що на-

вчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників. Це співнавчання, взаємнавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і педагог, і ті хто навчається є рівноправними, рівнозначними суб'єктами дій, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, що виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою.

Наприклад, визначені О.Киричуком концептуальні підходи до педагогічного спілкування—діалогу, зокрема до механізмів його здійснення та основних функцій, можуть слугувати основою відповідної класифікації. На думку вченого, механізми спілкування (сприйняття – пізнання – оцінювання – вплив) розглядаються як форми реалізації його основних функцій: інформаційної, пізнавальної, мотиваційної та регулятивної. Відтак, інтерактивні методи навчання спрямовується на реалізацію окремих функцій педагогічного спілкування – діалогу. В узагальненому вигляді запропоновану класифікацію подано на рисунку 1.

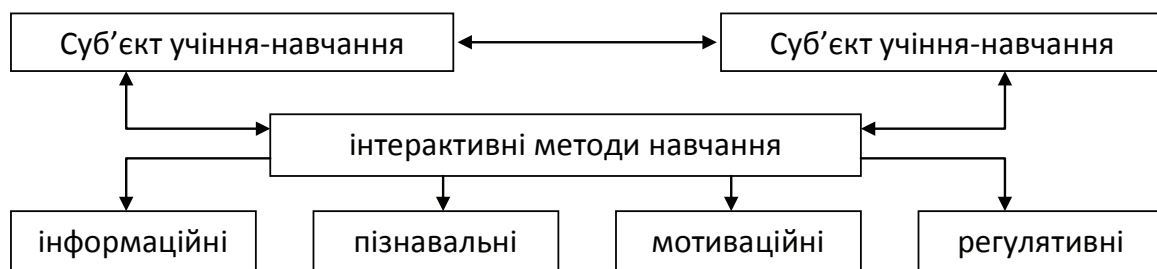


Рис.1. Класифікація інтерактивних методів навчання за О.Киричуком

Інформаційні методи характеризуються способами діалогічної взаємодії учасників навчання з метою обміну інформацією. Рационально їх використовувати як на лекціях, так і на семінарських заняттях. Це дозволяє сконцентрувати увагу студентів, уникнути утруднень у сприйманні інформації (незрозуміле можна пояснювати), обмінюватися цікавими думками тощо.

Група пізнавальних методів передбачає способи пізнавальної взаємодії (діалогу) учасників з метою отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення професійних умінь і навичок. До них можна віднести ділову гру. У даному випадку вона розглядається як форма відтворення предметного і соціального змісту, професійної діяльності майбутнього спеціаліста, моделювання відносин, характерних для цієї діяльності як цілого. У грі за допомогою знакових засобів (мова, мовлення, графіки, таблиці, документи) відтворюється професійна обстановка, подібна за сутнісними характеристиками до реальної.

Наприклад, викладач може за допомогою наведеної структурної схеми (рис.2) організувати самостійну роботу студентів, де вони на першій півпарі обирають і обговорюють ресурсні можливості, а на другій – працюють

відповідно до обраних мети, ролей сценарію правил. Слід відмітити, що оцінювання, тобто критерії, рівні навчальних досягнень, теж обираються, розробляються самими студентами. Це значно підвищує відповідальність за проведення спільну роботу.

До групи пізнавальних методів можна віднести і «мозкова атака». Цей метод використовується для розвитку творчих здібностей або для вирішення складних проблем в різних формах діяльності: в роботах з малими групами, командами, великими групами, індивідуальній роботі вічна-віч.

Використання цього методу в ході навчальних занять вимагає модифікації та адаптації окремих організаційних аспектів. Це передбачає пошуки найкращого вирішення проблеми, що винесена для вивчення. При цьому важливо домогтися, щоб ідей було якнайбільше, за принципом «перша думка – найкраща». Цей метод відносять до групи активних методів навчання і використовують для конкретних практичних завдань педагогічного характеру.

Інший метод інтерактивного навчання – «дебати», на нашу думку, є дуже важливим у процесі навчання студентів. Здатність вести переговори, вести дискусії – включає

Методичне забезпечення	Ігрова модель				Технічне забезпечення
	Цілі ігрові	Комплект ролей і функцій гравців	Сценарій гри	Правила гри	
	Цілі педагогічні	Предмет гри	Графічна модель взаємодії учасників гри	Система оцінювання	
	Імітаційна модель				

Рис. 2. Структурна схема ділової гри за Н.Борисовою

в себе багато навичок (інтелектуальних, соціальних, лінгвістичних), які легко можна розвинути під час проведення дебатів. Завдання учасників дебатів – бути чесними в аргументах, у використанні доказів і фактів. Головне для гри – це правильно дібрати тему, яка повинна бути: суперечливою і викликати інтерес; збалансованою таким чином, щоб кожна із сторін мала приблизно рівну кількість якісних аргументів; вільною від незрозумілих або двозначних термінів; придатною для дослідження; придатною для дебатування на різних рівнях; сформульована таким чином, щоб стверджуюча команда погодилася з темою або підтримала її.

Дослідження, пов'язані з розробкою і впровадженням нових інтерактивних технологій навчання, в основу яких покладено застосування ігор, свідчать про наявність у них значних можливостей щодо підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів.

Інтерактивне навчання частіше за все проводиться в групах. Дослідження педагогів і психологів показують, що робота в малих групах впливає на розвиток мови, комунікативності, мислення та інтелекту. Вона приносить більш високі навчальні результати порівняно з традиційними формами і методами. Тому в групі під час інтерактивного навчання повинні здійснюватися дві основні функції, які необхідні для успішної діяльності:

- рішення поставлених завдань (навчальних, розвивальних);
- надання підтримки членам групи в ході спільної роботи.

У кінці кожного заняття потрібно проводити рефлексію, тобто з'ясовувати рівень засвоєння матеріалу.

Мотиваційні ІМН – це способи діалогічної взаємодії учасників навчального процесу, за допомогою яких кожен

визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності групи, окремих учасників, викладача, самого себе. Серед цих методів можна назвати такі: «Мої очікування», «Самооцінка», «3:2:1», «Інтерв'ю».

Нажаль, викладачами приділяється незначна увага регулятивним ІМН. Це способи, завдяки яким встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників навчання. Культура спілкування студентів формується більш активно, має продуктивні результати під час вироблення відповідних правил спільного діалогу.

Висновки. Інтерактивні методи, хоча й не є чимось новим, однак недостатньо широко застосовуються в реальному навчальному процесі. Їх використання залежить від різних причин: мети заняття, досвідченості як студентів, так і викладача, їхньої творчості. Дуже важко класифікувати інтерактивні методи, тому що багато з них є складним переплетенням кількох прийомів. У більшості методів використовуються творчі завдання, робота в малих групах, той або інший вид ігрової діяльності. Вагомим інструментом, що застосовується для будь-яких методів, є використання інформаційно-методичних ресурсів, які разом із інноваційними методами мають принципове значення для організації активного навчання студентів у вищій школі. Отже, використання інтерактивних методів, прийомів сприяє розвитку творчого потенціалу учнів (забезпечує високий рівень творчого мислення учнів, самостійності, самоствердження, саморозкриття природних інтелектуальних та творчих задатків).

У подальшій роботі планується визначити і обґрунтувати найбільш раціональні сучасні технології оцінювання у вищій школі, виокремити методи оцінювання та самооцінки навчальних досягнень студентів.

Література та джерела

1. Борисова Н.В. Блиц-игры и нетрадиционные лекции / Н.В.Борисова, А.А.Соловьева. – М.: ИЦПКПС, 1993. – 129 с.
2. Игры взрослых. Интерактивные методы обучения / Упоряд. Л.Галичина. – К.: Шк.світ, 2005. – 128 с.
3. Єжелев В.Б. Теорія педагогічного методу / В'ячеслав Борисович Єжелев // Відкритий урок: Розробки. Технології, Досвід: Освітнянський науково-методичний журнал. – 2009. – №9. – С.26-28
4. Поляков А.О. Різноманітність мотивів навчальної діяльності студентів / Анатолій Олексійович Поляков // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / Запоріж. гуманіт. ун-т «ЗІДМУ». – К.; Запоріжжя, 2007. – Вип. 41. – С.281-284
5. Смолкин А.М. Методы активного обучения / Алексей Михайлович Смолкин. – М.: Высшая школа, 1991. – 243 с.

У статті обґрунтовано комплекс педагогічно доцільних методів активного навчання студентів, які дозволяють оптимізувати процес їхньої самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: методи активного навчання, оптимізація самоосвітньої діяльності.

В статье обоснован комплекс педагогически целесообразных методов активного обучения студентов, позволяющий оптимизировать процесс их самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: методы активного обучения, оптимизация самообразовательной деятельности

The author of the article has grounded the complex pedagogically expedient methods of active studying of students, which allow optimising the process of their self-educational activity.

Key words: methods of active studying, optimising the process of their self-educational activity.

УДК 378.14

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УГОРЩИНІ

Поліщук В.,
м. Тернопіль

Сучасна система освіти в Україні переживає процес трансформації у відповідності з тенденціями розвитку світового освітнього простору. Це стосується і педагогічної освіти, різні аспекти розвитку якої висвітлено в працях багатьох відомих вітчизняних учених (І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, Г. Терещук та ін.). Прагнення України до євроінтеграції вимагає ретельного вивчення зарубіжного досвіду і впровадження кращих здобутків в практику підготовки педагогічних кадрів в Україні. Тому в даній статті розглянемо деякі особливості реформування угорської системи професійної підготовки педагогічних кадрів у відповідності з тенденціями Болонського процесу.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що сучасна система педагогічної освіти в Угорщині, яка готує вчителів на базі університетів та інститутів, успішно перейшла до трьохрівневої системи, що включає в себе базовий курс навчання в бакалавраті, магістратуру та аспірантуру (докторантуру). Диплом педагога можливо здобути тільки на рівні магістратури, що в цілому сприяє підвищенню якості педагогічної освіти країни.

Це стало наслідком реалізації у системі професійної підготовки педагогічних кадрів в Угорщині положень офіційної постанови уряду, прийнятої у 2004 році, про впровадження стратегічних положень Болонської освітньої системи. У цьому ж році було започатковано комісію в межах Болонської системи підготовки педагогів, одним із перших рішень якої став перехід від дуальної до циклічної системи підготовки педагогічних кадрів. У ході розробки стратегічних питань оновленої системи професійної підготовки педагогічних кадрів було узгоджено, що педагогічна освіта охоплюватиме другий цикл (магістратура) включно, коли слухачі вивчатимуть курси професійно-педагогічного спрямування. Таким чином, диплом педагога для всіх педагогічних спеціальностей можливо одержати в Угорщині виключно на рівні магістратури.

Отже, перший цикл навчання у вузі (бакалаврат) цілком присвячується вивченню дисциплін за фахом, незалежно від подальшої спеціалізації студента, основам курсів за вибором професійно-педагогічного спрямування. Тут зразу ж постає питання про доцільність засвоєння тотожних навчальних курсів для всіх слухачів в межах однієї галузі знань, як наприклад, для лінгвістів та вчителів іноземної мови.

Впровадження Болонської освітньої системи на ґрунт угорської педагогічної освіти породило чимало суперечностей. З одного боку, застосування основних принципів болонського процесу є досить проблематичним у випад-

ку з підготовкою педагогів із подвійною спеціалізацією. З іншого боку, критерії оцінювання якості професійної освіти педагогів є не завжди однозначними, у зв'язку з чим дихотомія угорської системи професійної підготовки педагогічних кадрів між педінститутами та університетами може розв'язатись не на користь підвищення рівня якості педагогічної освіти Угорщини.

Окреслимо основні проблеми, які постали в процесі трансформації угорської системи професійної підготовки педагогічних кадрів та намагання узгодити традиційну модель Угорщини з тенденціями Болонського процесу.

На етапі оновлення угорська система підготовки вчителів для початкової школи має подвійну мету – зберегти набутий досвід та перейняти найбільш прийнятні риси циклічної системи вищої освіти, що функціонує на базі інтегрованих вузів. У січні 2000 року в результаті інтеграції вищих учбових закладів Угорщини, припинили своє існування однопрофільні педінститути з підготовки вчителів початкових класів. У процесі трансформації 8 інститутів було приєднано до університетів (Budapest, Kaposvár, Sárospatak, Győr, Szekszárd, Jászberény, Nagykörs, Szeged), 5 педагогічних інститутів утворили інтегровану мережу (Baja, Békéscsaba, Kecskemét, Nyiregyháza, Szombathely). Автономно продовжують функціонувати 3 прицерковні (Zsámbék, Esztergom, Debrecen) та один інститут заснований фондом ім.Петєв (Pető Intézet).

Згідно нормативно-правових документів країни, на базі першого циклу професійної освіти (освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр) можливо здобути тільки 3 педагогічні спеціальності: вчитель початкових класів, дошкільних навчальних закладів та вчитель дітей, які мають вади здоров'я.

Впровадження Болонської освітньої політики в Угорщині відкрило шлях для слухачів педінститутів до другого та третього циклу професійного навчання у вузі – магістратури та аспірантури. (Нагадаємо, що у традиційній угорській освітній системі студенти педінститутів не мали можливості продовжити навчання в університеті).

У 2005 році в Угорщині було прийнято низку нормативно-правових документів, що створили необхідну базу щодо впровадження засад болонської системи у процес підготовки педагогів для середніх загальноосвітніх шкіл, у яких було уточнено зміст та цілі педагогічної освіти країни та висунуто вимоги та критерії професійної майстерності вчителів. Так, наприклад, професійний рівень магістра передбачає здобуття принаймні 40 кредитів із дисциплін психолого-педагогічного циклу та 30 кредитів, які нарахо-

вуються за проходження піврічної педагогічної практики у школах. Поряд із 10 кредитами, які студенти можуть отримати навчаючись у першому циклі та вивчаючи курси за фахом, педагогічний компонент навчального плану становить 80 кредитів, до якого додатково нараховуються бали за вивчення курсів методик викладання профільюючих дисциплін в межах 7-10 кредитів.

Одним із нововведень системи підготовки педагогів Угорщини є організація навчання та проведення більшості занять у невеликих групах студентів, надання навчально-виховному процесу вузів практичної орієнтації. Провідна роль у новій моделі педагогічної освіти Угорщини відводиться спеціалістам у галузі методик викладання профільюючих дисциплін, які зобов'язані налагоджувати та підтримувати тісні зв'язки між вузом та школою, регулярно консультувати студентів педагогічних спеціальностей. З цією метою у країні розпочалась інтенсивна робота з розробки та впровадження відповідних курсів підвищення кваліфікації вчителів. Особливе значення надається курсам підготовки керівників педагогічної практики – менторів, зокрема з іноземної мови (mentorképzés), які проводяться на базі Будапештського університету ім.Лоранда Етвеша.

Важливим завданням сучасної педагогічної освіти Угорщини на стадії реформування є узгодження та прийняття єдиної системи критеріїв оцінювання якості засвоєння знань та педагогічної майстерності студентів педагогічних спеціальностей, а також побудова навчально-виховного процесу вузу, спрямованого на розвиток нових компетенцій. З метою реалізації даних засад в практику роботи вузів, робляться спроби введення єдиного контролюючого механізму якості оволодіння азами професії, що видається досить проблематичним з огляду на велику автономність діючих 33 педагогічних вищих навчальних закладів Угорщини.

Прогресивною, на наш погляд, є також ідея про необхідність звітності та контролю за професійним становленням педагогів після завершення навчання у вузі, перевірка рівня компетентності у виконанні професійних завдань вчителів, як наприклад, вміння вести шкільну документацію та укладати навчальні програми, застосовувати дидактичні принципи у навчально-виховному процесі і т.д., хоч дане нововведення поки що знаходиться на рівні опрацювання та проходить перевірку на практиці.

Оновлення освітньої моделі Угорщини не залишило осторонь і питання профорієнтації та вибору професії, що особливо стосується майбутніх вчителів. Оскільки професійно-педагогічна підготовка слухачів вузів Угорщини здійснюється у більшій мірі в магістратурі, то й профорієнтація також змістилась на цей етап професійного становлення. Завдяки надання студентам можливості випробувати свої сили у ролі педагога під час навчання у бакалавраті та нарахування 10 кредитів за професійно-педагогічний навчальний компонент, нова система підготовки вчителів дозволяє поповнити лави майбутніх педагогів за рахунок більш свідомих свого професійного вибору слухачів.

Таким чином, фахова підготовка в межах одного факультету здійснюється однаково як для студентів педагогічних, так і непедагогічних спеціальностей. Навчання у

магістратурі за педагогічним профілем вимагає засвоєння навчального матеріалу із професійно-педагогічним змістом у межах 150 кредитів, що дозволяє значно розширити зміст професійно-педагогічної підготовки та вивести її на якісно новий рівень.

Наступною відмінною рисою нової освітньої моделі Угорщини є можливість здобуття педагогічної професії будь-яким фахівцем на базі диплому бакалавра (як наприклад, юриспруденції, медицини), що відкриває шлях до системи освіти країни широкому колу фахівців. Як доводить досвід зарубіжних освітніх систем, залучення фахівців із різноманітних галузей знань значно сприяє покращенню якості навчання в цілому.

На думку угорських дослідників, реформу освітньої моделі Угорщини необхідно розпочинати із визначення переосмислених у світлі освітньої політики та сучасних наукових доробок критеріїв професійної компетентності педагогів [1].

Коротко охарактеризуємо ті професійні компетенції, які необхідно засвоїти здобувачам педагогічної освіти в Угорщині:

Розвиток особистості учня: орієнтуючись на індивідуальні потреби, інтереси учнів та особливості їх розвитку, вчитель повинен вміти розвивати інтелектуальні, чуттєві, фізичні, соціальні та моральні якості учнів, культивувати цінності демократичного суспільства, національні, європейські та загальнолюдські цінності.

Розвиток та формування колективу учнів: використання потенціалу впливу колективу на формування толерантності у прийнятті учнями інших, як засобу полікультурного виховання, співпраці.

Планування навчально-виховного процесу: вміння детально і оптимально планувати навчально-виховний процес, аналізувати та оцінювати хід подій на основі рефлексії та мислення.

Використовуючи новітні досягнення науки, вчитель повинен вміти поглиблювати кругозір учнів, розвивати їхні вміння та здібності, вдосконалювати процес пізнання навколишньої дійсності.

Розвиток компетенцій учнів, необхідних для навчання, яке триває впродовж життя: розвиток міжпредметних компетенцій, а саме розуміння прочитаного, аналіз інформації, стратегії навчання, основні мисленнєві операції, вирішення проблем, інтеграція знань та вмінь, набутих учнями у дошкільний період, у післяурочний час та у навчально-виховному процесі школи, розвиток вмінь автономного навчання та самоосвіти.

Організація та управління процесом навчання: організація різних форм навчання та учіння, розвиток вмінь учнів орієнтуватись у потоці інформації, застосовувати новітні інформаційно-комунікативні технології, створення сприятливої навчальної атмосфери.

Використання прийомів педагогічного оцінювання: вміння оцінювати особливості розвитку особистості учня, академічну успішність, застосовувати прийоми оцінювання, які сприяють формуванню самооцінки учнів.

Професійна співпраця та комунікація: вміння налагоджувати ділові стосунки із учнями, батьками, колективом школи та іншими суспільними організаціями.

Самоосвіта, професійне зростання: вивчення новітніх досягнень науки, вміння науково обґрунтовувати власний досвід викладання, використання сучасних технологій, методів викладання та результатів наукових досліджень у навчально-виховному процесі школи.

Узгодженню змісту професійної підготовки вчителів в Угорщині сприяє впровадження єдиного навчального плану освітньо-кваліфікаційного рівня магістра для всіх спеціальностей педагогічного профілю, замість розгалуженої до цього часу системи педагогічної освіти, що здійснювалась на базі 110 факультетів. З метою регулювання та полегшення процесу переходу до єдиної освітньої моделі підготовки вчителів в Угорщині, у 2005 році Міністерство освіти країни на основі Оперативної Програми Розвитку Людських Ресурсів, Національного Плану Розвитку (NFTI) ініціювало створення Програми розвитку системи професійної підготовки педагогів Угорщини.

Відправним пунктом узгодження основоположних засад нової освітньої моделі підготовки педагогів Угорщини є орієнтація на єдину систему вимог до професійної компетентності початкуючих вчителів, які закладені в основу розробки та впровадження оновленого змісту професійного навчання, навчальних планів, програм та методів навчання.

Перейдемо до розгляду моделі професійної підготовки педагогів Угорщини на прикладі інтегрованого університету м.Дебрецен, вивчення досвіду якого дозволяє отримати загальну картину стану сучасної педагогічної освіти країни на етапі реформування. У січні 2000 року внаслідок об'єднання кількох незалежних педінститутів та факультетів з підготовки вчителів із університетом м.Дебрецен, було створено інтегрований потужний заклад вищої освіти, покликаний започаткувати єдину модель підготовки педагогів.

Нагадаємо, що об'єднання вузів в Угорщині викликало появу 3-ох організаційних типів побудови навчального процесу: вертикальну, горизонтальну та незалежних педінститутів. Вертикальна модель здійснює підготовку педагогічних кадрів, починаючи з підготовки вчителів для дошкільних навчальних закладів, включаючи підготовку вчителів профільних шкільних дисциплін та завершуючи аспірантурою, а також проводить курси підвищення кваліфікації вчителів. Горизонтальна модель передбачає професійну підготовку педагогів в межах одного навчально-кваліфікаційного рівня. Незалежні вищі навчальні заклади Угорщини здебільшого наслідують вертикальну модель підготовки вчителів.

Побудова навчально-виховного процесу університету м.Дебрецен характеризується горизонтальністю. Тут працює велика кількість фахівців із різних галузей педагогіки, психології, методик викладання профільюючих дисциплін та шкільних педагогів, спільні зусилля яких спрямовані на якісну професійно-педагогічну підготовку майбутніх вчителів.

Загально-педагогічна підготовка слухачів педагогічного профілю здійснюється на базі двох кафедр – кафедри теорії виховання та кафедри педагогіки і психології, а також центром техніки навчання.

Володіючи величезним науковим потенціалом, мас-

штабною кількістю досліджень з різних областей знань, багатим досвідом викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, університет м.Дебрецен розбудував багаторівневу структуру підготовки вчителів, включаючи магістратуру та аспірантуру.

Кафедра педагогіки та психології налічує 13 працівників, 6 з яких мають наукові ступені та є визнаними науковцями. Крім основних працівників, університет м.Дебрецен запрошує досвідчених викладачів з інших вузів Угорщини та зарубіжних країн. На кафедрі теорії виховання працює 12 викладачів, 9 з яких мають наукові ступені.

Переважає кількість слухачів університету м.Дебрецен (60%, або понад 6000 чол.) навчаються на факультетах педагогічного профілю, найчисельнішими із яких є факультети гуманітарного спрямування та точних наук.

Університету м.Дебрецен одному із перших у країні вдалось досягнути успіху у створенні єдиної моделі професійної підготовки педагогів, як передбачено Постановою уряду про вимоги до професійної підготовки вчителів 111/1997 (VI.27). Зберігши усталені часом традиції, у даному навчальному закладі успішно відбувся перехід до єдиної, інтегрованої моделі побудови навчально-виховного процесу, порядку організації педагогічної практики, проведення спецкурсів, контрольно-кваліфікаційних заходів, оцінювання знань і т.д. Важливу роль у цьому відіграло прийняття системи положень та правил, які регулюють провадження професійної підготовки вчителів на факультетах університету.

Скоординованим та узгодженим є професійно-педагогічний компонент підготовки вчителів, що виражається в ідентичній кількості кредитів з навчальних дисциплін та дисциплін психолого-педагогічного циклу. Порівнянню автономність за даних обставин зберегли організаційні структури, що здійснюють підготовку з методик викладання профільних дисциплін, які також активізували свою діяльність під впливом інтеграційних тенденцій університету.

Органічною складовою професійної підготовки майбутніх вчителів в Дебреценському університеті є проходження педагогічної практики, яка включає 3 складові: загальну, спеціальну та індивідуальну практики. Практична підготовка майбутніх педагогів заснована на партнерських засадах між університетом та школами, де працюють фахівці тільки після проходження відповідних акредитованих курсів з підготовки керівників педагогічної практики - менторів.

Слухачі університету проходять педагогічну практику у 25 базових школах та 24 навчальних закладах різного типу, з якими було укладено договір, під наглядом 150 дипломованих керівників педагогічної практики. До роботи з практичної підготовки майбутніх вчителів залучені 24 дорадники, серед яких 21 є викладачами вузу. За фахову практичну підготовку слухачів університету відповідають 26 викладачів, спеціалістів з методик викладання профільюючих дисциплін.

Центральним органом управління університету м.Дебрецен, в уповноваження якого входить координація та узгодження професійної підготовки педагогів на основі вищеописаної моделі є Центр професійної підготовки

вчителів, який було засновано у 1994 році.

У коло завдань Центру професійної підготовки вчителів входить прийняття рішень, пов'язаних із управлінням професійною підготовкою педагогів в університеті, розгляд звітів радників та керівників педагогічних практик, організація та координація професійно-педагогічної підготовки студентів університету, проведення державних іспитів. В університеті є заступник ректора з професійно-педагогічної підготовки вчителів.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що модель підготовки вчителів університету м.Дебрецен є здатною

задовольнити сучасні вимоги освітньої системи Угорщини, органічно поєднавши у собі загальноосвітню, фахову та професійно-педагогічну підготовку вчителів. Заснована на засадах співпраці, дана модель реалізується спільними зусиллями працівників університету, освітніх інституцій і шкіл та регулюється узгодженою нормативно-правовою базою. Та попри безперечні численні переваги, дана модель підготовки вчителів, апробована в Дебреценському університеті, також переживає період трансформації, активно переймаючи досвід передових вузів зарубіжжя.

Література та джерела

1. Nagy M. Új kompetenciaelvárások és új képzési gyakorlatok a tanári szakmában. Egy Európai szakértői bizottság tapasztalatai // Új pedagógiai szemle. – 2004/04-05. – PP.69-77

У даній статті автор досліджує проблему реформування системи професійної підготовки педагогічних кадрів в Угорщині.

Ключові слова: підготовка педагогічних кадрів в Угорщині, реформування системи педагогічної освіти Угорщини.

В данной статье исследуется проблема реформирования системы профессиональной подготовки педагогических кадров в Венгрии.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров в Венгрии, реформирование системы педагогического образования Венгрии.

The author of the article has considered the problem of reforming the system of professional training of pedagogic staff in Hungary.

Key words: educational personnel training in Hungary, reforming the pedagogic education in Hungary.

УДК 53(076)

ВИВЧЕННЯ СУЧАСНИХ ДВИГУНІВ ВНУТРІШНЬОГО ЗГОРАННЯ В КУРСІ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

**Пустовий О.,
м. Чернігів**

Актуальне питання сьогодення – підготовка спеціалістів та магістрів як всебічно та гармонійно розвинутих особистостей, креативних та конкурентоздатних, – ставить перед вищою школою нові, інноваційні підходи у вирішенні цієї важливої соціальної задачі.

Традиційна педагогіка вищої школи у деякій мірі відстає від реалій ХХІ століття і радикальна перебудова її педагогічних технологій, впровадження інноваційної дидактики, виховання, розвитку, особистісного росту майбутнього спеціаліста обумовлюють всебічне розширення знань студентів про використання відомих фізичних ефектів в сучасних технічних системах.

У тенденції розвитку світового співтовариства спостерігається спрямування до розробки та використання нових технологій, заснованих на останніх досягненнях науки і техніки. Для економічного процвітання нашої держави необхідною умовою стане оволодіння такими технологіями та їх успішне використання. Для цього потрібна не тільки економічна база і спеціалісти високої кваліфікації, але і відповідний рівень природничої освіти всього суспільства, підготовленого до сприйняття нових ідей та технологій.

Суспільство відповідає за формування реальних цінностей розвитку науки і техніки, за виховання моральних засад майбутнього людства. Створення наукового суспільства має бути однією з найважливіших задач у навчанні молоді, оскільки сприйняття досягнень науки залежить від свідомості суспільства більше, ніж від самих досягнень. Тільки суспільство, яке може правильно оцінити досягнення і відрізнити його від хибного успіху, може допомогти розвитку науки.

На сьогоднішній день деякі досягнення науки і техніки минулих років є технічно та морально застарілими, а деякі мають ще перспективи розвитку. Такими, наприклад, є двигуни внутрішнього згорання (ДВЗ). Враховуючи широке застосування автори пропонують вивчати їх в курсі загальної фізики вищої школи, в обсягах, достатніх для розуміння основних фізичних принципів та термодинамічних циклів, на яких базується робота ДВЗ. На думку автора найбільш вдалим для цього є саме розділ «Термодинаміка та молекулярна фізика». Як видно з огляду літератури, у підручниках [1, 2, 3] взагалі нічого не згадується про ДВЗ, і тільки у підручнику [4] є невеликий розділ, в якому розглядають-

ся поршневі ДВЗ і проводиться термодинамічний аналіз циклів Отто та Дизеля, а також описано цикл Трінклера.

Тому метою нашої теоретичної розвідки є з'ясування можливостей для вивчення сучасних двигунів внутрішнього згорання у курсі загальної фізики для вищої школи.

ДВЗ найбільш розповсюджені у наш час тип двигуна. Його переваги в тому, що він найкраще підходить до такого палива як бензин, газ і дизельне паливо. Крім того, конструкція за довгі роки відпрацьована: розрахувати, спроектувати і побудувати двигун з необхідними параметрами неважко. Однак, він має ряд недоліків: низький ККД, складність конструкції, високий рівень шуму та вібрації, велика вартість, високий рівень забруднення повітря. Але у будь-якому випадку, у найближчі десятиліття ДВЗ залишається основним типом двигунів для наземних транспортних засобів.

Аналітики американського Департаменту енергетики DOE вважають, що приріст ефективності бензинових та дизельних двигунів до 2020 року що скласти 30%, а до 2030-го – 50%. Технології, які допоможуть досягти цих результатів, тестуються вже сьогодні.

У 1978 році група вчених японського інституту Clean Engine Research, що намагались оптимізувати процес згорання палива у двохтактних мотоциклетних двигунах, випадково зафіксувала незвичайний феномен, який назвали HCCI (Homogeneous charge compression ignition). При досягненні певного тиску в камері бензинового двохтактного двигуна паливно-повітряного заряду відбувалось без іскри свічки запалення. Замість звичайного запалення суміші білі свічки і розповсюдження полум'я на периферію у камері одночасно виникала велика кількість мікроцентрів запалення суміші. Як наслідок, суміш згорала при більш низькій, ніж звичайно, температурі, дуже швидко і практично повністю. Але математичний апарат і рівень розвитку термодинаміки того часу не дозволили зрозуміти причини виникнення феномену HCCI. Через 20 років у арсеналі інженерів з'явилися більш потужні засоби комп'ютерного моделювання, які допомогли з'ясувати природу феномену HCCI. Роботи в цьому напрямку в кінці 1990-х років почалися у Німеччині (Mercedes-Benz, Volkswagen), Японії (Nissan) та Америці (General Motors).

Для утворення однорідної паливно-повітряної суміші з гранично низькою густиною до складу суміші вводять гарячі відпрацьовані гази. Вони швидко нагрівають суміш, що сприяє кращому змішуванню всередині камери. Якщо в умовах класичного прямого впорскування паливо розпилюється у вигляді аерозолі, то в HCCI суміш являє собою дрібний туман. Коли поршень стискує суміш до певного об'єму, температура підвищується до точки самозапалення. Згорання HCCI характерне відсутністю відкритого полум'я і більш низькою, ніж у дизельних двигунів, температурою. В результаті частина палива, що згорає, зростає до 95-97%, порівняно з 75% у циклах Отто і Дизеля. Причому на багатих сумішах HCCI не працює – йому потрібно на 30% менше палива, ніж у найкращих сучасних ДВЗ.

Тим не менш відпрацьована технологія HCCI – поки ще справа майбутнього. Термодинаміка процесу надзвичайно складна і потребує від вчених розв'язання маси проблем. Головні з них – нестійка робота на максималь-

них обертах, непідконтрольна детонація залишків суміші і нерівномірність розподілу її по об'єму.

Спеціалісти General Motors звітують, що змогли вдосконалити згорання палива на малих обертах, а британські інженери з Lotus повідомляють, що побудували працюючий прототип супердвигуна Omnivore, який підтримує процес HCCI. На думку віце-президента Bosch Хеннінга Снайдера, автомобілі з витратами палива 3 л на 100 км, обладнані ДВЗ з технологією HCCI, стануть серійними вже у 2015 році. У Volkswagen підхід більш обережний – компанія розробляє новий двигун, який працює з використанням свічок запалення при повному навантаженні, а у середньому діапазоні обертів – у режимі HCCI. Інженери Nissan також оголосили про створення потужного програмного забезпечення, яке дозволить створити комп'ютерну модель феномена HCCI, і вже почали працювати над власним супердвигуном.

Багато фахівців з ДВС сьогодні роблять ставку на механізм змінної міри стиску VCR (Variable Compression Rate). Ще в березні 2000-го інженери Saab представили прототип автомобіля з експериментальним бензиновим двигуном 1,6 л з технологією SVC (Saab Variable Compression). Цей мотор видавав 228 л.с. і 305 Н·м обертового моменту, споживаючи при цьому на 30% менше палива, ніж звичайні аналоги за потужністю. За минулі десять років технологія VCR зробила величезний крок вперед.

Французька компанія MCE оголосила про створення двигуна MCE-5VCR. Ступінь стиску в ньому змінюється у межах від 7:1 до 20:1, а витрати палива двигуна (1,5 л) на 30% нижче, ніж у аналогів. Американська Envera розробляє 4-циліндровий бензиновий VCR об'ємом 1,85 л зі ступенем стиску від 8,5:1 до 18:1. Робота фінансується Департаментом енергетики США. Цільова потужність двигуна – 300 л.с. – майже 162 л.с. на 1л об'єму. Розрахований максимальний обертовий момент перевищує 400 Н·м при 4000 обертах валу. Ключовий елемент конструкції – гідравлічний актуатор, який повертає ексцентрик, пов'язаний з колінним валом двигуна. Рух ексцентрика піднімає і опускає вал відносно головки блока циліндрів, змінюючи ступінь стиску від 8,5:1 до 18:1.

Найбільший успіх у розробці технології VCR має Lotus Engineering. На Женевському автосалоні в березні 2009 року британці представили свій концептуальний ДВЗ Omnivore. Двохтактний бензиновий мотор з прямим впорскуванням палива і змінним ступенем стиску від 10:1 до 40:1, за словами інженерів Lotus, здатний працювати на будь-якому рідкому паливі і при цьому економічний та екологічно чистий.

Потрібно сказати також, що двохтактна схема, яка працює за циклом Дизеля, також залишається непоганою альтернативою чотирьохтактній. Такі двигуни переважно виробляють для тепловозів, суден, танків, літаків, переважно американських вантажівок, або взагалі їх роблять стаціонарними. Основними перевагами, які характеризують дизельну двохтактну силову установку є по-перше більш висока літрова потужність (на 50-70%), що дає можливість конструювати двигуни легшими і компактнішими. По-друге, двохтактний двигун має більш рівномірний хід, ніж чотиритактний оскільки робочий хід відбувається кожні два такти, а не чотири, за рахунок чого обертовий момент по куту обе-

ртання колінчатого валу змінюється більш плавно. Також більшість двохтактних силових установок мають простішу конструкцію.

Але двохтактні мотори мають і свої недоліки. Головні – це більші витрати пального, а також більш токсичний вихлоп. Якщо продувка виконується не паливо-повітряною сумішшю з добавкою мастила, а повітрям, як в сучасних двигунах, то ці недоліки не будуть суттєвими. Двохтактний двигун має більш високу робочу температуру, тому що суміш в циліндрах спалахує в два рази частіше.

При цьому двохтактні дизелі потребують більш ретельних і складних розрахунків при проектуванні, ніж чотиритактні. А оскільки в багатьох країнах розробки по них

зупинено наприкінці 60-х років, деякі аспекти двохтактного процесу залишаються або мало, або взагалі не вивченими.

Отже при вивченні сучасних двигунів внутрішнього згорання студенти зможуть не тільки краще ознайомитись з різними типами теплових машин працюючих за циклами Отто та Дизеля, детальніше вивчити їх переваги і недоліки, ознайомитись з перспективними напрямками подальшого удосконалення ДВЗ, а також матимуть змогу більш глибоко засвоїти основні закони термодинаміки, цикл Карно та інші цикли, взаємні перетворення механічної і теплової енергії.

Перспективою подальших досліджень є обґрунтування змісту навчання окремих тем з термодинаміки у курсі вивчення фізики у вищій школі.

Література та джерела

1. Бушок Г.Ф. Курс фізики: навч. посіб.: у 2 кн. / Г.Ф.Бушок, Є.Ф.Венгер. – Кн.2.: Оптика. Фізика атома і атомного ядра. Молекулярна фізика і термодинаміка. – К.: Либідь, 2001. – 424 с.
2. Кучерук І.М. Загальний курс фізики: у 3 т. / І.М.Кучерук, І.Т.Горбачук, П.П.Луцук. – Т.1: Механіка. Молекулярна фізика і термодинаміка. – 2-ге вид., випр. – К.: Техніка, 2006. – 532 с.
3. Кікоїн І.К. Молекулярна фізика / І.К.Кікоїн, А.К.Кікоїн. – К.: Радянська школа, 1968. – 477 с.
4. Дущенко В.П. Загальна фізика і термодинаміка: Навчальний посібник / В.П.Дущенко, І.М.Кучерук. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К.: Вища школа, 1993. – 431 с.

Автор статті пропонує вивчати сучасні двигуни внутрішнього згорання в курсі загальної фізики вищої школи. При цьому студенти матимуть змогу більш глибоко засвоїти основні закони термодинаміки, цикл Карно та інші цикли, взаємні перетворення механічної і теплової енергії.

Ключові слова: двигуни внутрішнього згорання, особливості вивчення термодинаміки.

Автор статьи предлагает изучать современные двигатели внутреннего сгорания в курсе общей физики высшей школы. При этом студенты смогут более глубоко усвоить основные законы термодинамики, цикл Карно и другие циклы, взаимные превращения механической и тепловой энергии.

Ключевые слова: двигатели внутреннего сгорания, особенности изучения термодинамики.

The author of the article has suggested the study of the modern engines of internal combustion in a course of general physics of a higher school. Thus students will be in a position in more depth to master the basic laws of thermodynamics, cycle Carno and other cycles, interconversions of mechanical and thermal energy.

Key words: internal combustion engines, peculiarities of thermodynamics study.

УДК: 37.01:004.9

ПОДАННЯ ТА ПЕРЕВІРКА ДРУКОВАНИХ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ТЕХНІКИ

**Рашковський П.,
м.Мелітополь**

Використання технічних засобів навчання – важлива складова будь-якого навчального процесу, що дозволяє істотно активізувати навчальний процес і підвищити ефективність занять. Використання у навчальній діяльності комп'ютерних технологій суттєво впливає на зміст, організаційні форми і методи навчання, також спричинює зміни в діяльності студентів та викладачів [1, с.20].

Невід'ємною частиною будь-якого навчального процесу є перевірка рівня засвоєння знань. Використання сучасних комп'ютерних технологій підвищують об'єктивність контролю знань студентів, не кажучи про те що використання контролюючих програм спрощує процедуру перевірки результатів та заощаджує час викладачів, проте недоліки

комп'ютерного тестування не дозволяють повністю перейти на цей вид контролю знань. Розвиток педагогічної думки та комп'ютерної техніки дозволяє створити комбінований вид контролю знань, який би поєднав технологію підготовки, друку та перевірки завдань за допомогою комп'ютерів і проведення тестування традиційними методами за допомогою роздрукованих на папері варіантів завдань.

Метою статті є опис можливості створення комплексу контролю знань, який би давав змогу підготувати комплект тестових завдань та перевіряв заповнені на папері варіанти відповідей.

Виклад основного матеріалу. В практиці контролю знань педагоги традиційно використовують подання за-

вдань на паперових бланках з наступною перевіркою відповідей викладачем. Проте, системи розпізнавання тексту (OCR-системи) вже більше десятиліття дозволяють аналізувати зображення тексту, отримане засобами введення графічної інформації, відтворювати літери у цифровому варіанті. На нашу думку, перспективною є розробка систем контролю знань, яка б передбачала аналіз відповідей студентів що фіксуються на папері. Розвиток комп'ютерної техніки та приладів зчитування графічної інформації (сканер, веб-камера, цифрова фотокамера), дозволяє поєднати технологію підготовки, друку та перевірки завдань за допомогою комп'ютерів і проведення тестування традиційними методами за допомогою роздрукованих на папері бланків для відповіді.

Традиційний тест являє собою стандартизований метод діагностики рівня й структури підготовленості. У такому тесті всі випробувані відповідають на завдання однакової складності, в однаковий час, в однакових умовах і з однаковими правилами оцінювання відповідей [1, с.7]. Сьогодні у кабінеті впровадження сучасних педагогічних технологій та стандартизованого тестування Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького ведеться робота зі створення комплексу, який має змогу зчитувати відповіді студентів з паперових бланків та перевіряти їх. Даний комплекс отримав робочу назву «Тест +». Даний комплекс дозволяє проводити тестування з використанням завдань одиничного та множинного вибору правильної відповіді. Створені програмою паперові бланки завдань надаються студенту, студент відповідає на тестові завдання у письмовому вигляді, а заповнена робота зчитується засобами введення графічної інформації та перевіряється за допомогою комп'ютерної техніки.

Процес підготовки та проведення контролю знань у вигляді тестів, окрім організаційних моментів, на нашу думку, умовно можна поділити на наступні етапи: створення завдань, підготовка варіантів тестів, проведення тестування, перевірка робіт, створення звіту за результатами контролю.

Комп'ютерна техніка може допомогти викладачу в проведенні контролю та дозволяє автоматизувати майже кожний з наведених етапів. Вже сьогодні можливо створити такий програмний комплекс оцінювання знань, який би мав змогу зчитувати відповіді студентів з паперових бланків та перевіряти їх. Таким чином, комплекс поєднував би можливості комп'ютерного контролю зі звичайним тестуванням. Головною особливістю такого комплексу, окрім технічного та програмного забезпечення, є організація процесу контролю знань. Створені комплексом бланки завдань надаються студенту, студент відповідає на тестові завдання у письмовому вигляді а заповнена робота перевіряється за допомогою комп'ютерної техніки.

Структура комплексу:

1. Блок внесення та зберігання даних.
2. Блок підготовки бланків тестових завдань та їх друк
3. Блок зчитування відповідей студентів з паперових носіїв
4. Блок аналізу відповідей студентів та їх перевірка
5. Блок підготовки звітів та зберігання результатів контролю.

Розберемо докладніше зміст та функціональне призначення кожного блоку.

Блок внесення та зберігання даних

Цей блок являє собою комп'ютерну програму яка дозволяє внести завдання до тестів та відомості про студентів в комп'ютерну базу даних. Внесення завдань може відбуватися як безпосередньо шляхом заповнення в окремі поля програми так і автоматично. В автоматичному режимі внесення завдань необхідно вказати текстовий документ з якого програма самостійно зчитує данні.

Блок підготовки бланків тестів та їх друк.

Даний блок відповідає за формування варіантів тестового завдання. Програма дозволяє створити варіанти тестів обираючи завдання з різноманітних тем чи предметів у вказаній кількості. Ця робота організована наступним чином: викладач обирає з усіх дисциплін та тем ті теми, завдання з яких мають міститись у підготовленому тесті, окрім цього, біля кожної теми необхідно вказати скільки завдань з даної теми має містити кожен створений варіант. Таким чином, можна створити комплект узагальнюючих тестових завдань, де у вказаній відповідності містилися б завдання з окремих тем та розділів дисципліни.

Після вибору необхідних параметрів, програма автоматично, випадковим чином створить вказану кількість варіантів тестових завдань та відповідно ключі для кожного варіанту. У програмі передбачено збереження варіантів тестових завдань у текстовому форматі та друкування на принтері. Створені комплекти тестових завдань та ключі до них зберігаються у базі даних.

Для можливості автоматизованої перевірки, створені завдання та бланк для відповідей друкуються окремо. Бланк за завданнями оформлюється довільним шляхом. Бланк для відповідей містить певний набір функціональних елементів, які дозволяють комп'ютеру отримати данні про комплект завдань, його варіант та відповіді студента. В лівому верхньому кутку бланку для відповідей друкується маркер, який є відправною точкою для аналізу всього бланку. У верхньому правому кутку друкується штрихкод, у якому зашифровано номер комплексу тестових завдань та варіант конкретного бланку. До кожного завдання, відповідно від кількості варіантів відповідей біля номеру, друкуються поля у вигляді квадратів з літерами відповідей. Студенту для відповіді на завдання необхідно будь-якою міткою певний квадрат. Використання цього блоку дозволяє за декілька секунд підготувати необмежену кількість варіантів тестових завдань.

Блок зчитування відповідей студентів з паперових носіїв

Перевірка виконаних тестів складається з двох етапів. На першому бланк з відповідями студентів за допомогою засобів створення наочності перетворюється у графічному вигляді. Для цього можна використовувати пристрої введення графічної інформації (сканер, веб-камера, цифрова фотокамера), які дозволяють створити зображення аркуша паперу формату A4 з розміром не менш ніж 640x480 точок.

Бюджетні варіанти сканерів, за інформацією від виробників, надають змогу сканувати лист паперу формату A4 з роздільністю 300 точок на дюйм зі швидкістю 34 секунди (HP ScanJet G3010 photo), 24 секунди (Canon CanoScan

LIDE 100).

Бюджетні цифрові фотоапарати, за інформацією від виробників, мають швидкість створення фотографій у серійному режимі 0,5 секунди (Canon PowerShot A1100IS), 1 секунда (SonyDSC-S930). Проте, процес передачі фотографій у комп'ютер може зайняти декілька хвилин (швидкість передачі залежить від параметрів комп'ютера).

Веб-камери дозволяють створити зображення аркуша паперу формату A4 розміром 1280x1024 точок за 0,11 секунди (Genius Slim 2020AF) а розміром 640x480 точок до 30 кадрів на секунду (Microsoft LifeCam VX-5500, Logitech Webcam C600). Фотографії з веб-камер автоматично зберігаються у пам'яті комп'ютера.

Серед названих видів пристроїв найбільш зручними для представлення у графічному вигляді бланків з відповідями студентів є веб-камера. Це зумовлено такими технічними характеристиками, як достатня якість отриманих фотографій, швидкість створення зображень та зручність у використанні. Для зручності роботи та отримання якісних зображень, розроблено пристрій що складається з веб-камери, закріпленої на спеціальному штативі та програми керування процесом зчитування зображення. Штатив, на якому розміщено веб-камеру, має штучне освітлення та область для розміщення бланків з відповідями. Викладачу, який перевіряє роботи необхідно лише покласти бланк з відповідями у відповідну область та натиснути кнопку початку перевірки роботи студента. При цьому активізується блок аналізу відповідей студентів та їх перевірки і відбувається перевірка роботи та виведення кількості вказаних правильних відповідей. Після чого, треба вказати прізвище студента з переліку, його результат буде збережений у базі даних та доступний при побудові звітів у майбутньому. Використання цього пристосування скорочує час, необхідний для фотографування однієї роботи і складає 3-4 секунди.

Блок аналізу відповідей студентів та їх перевірки призначено для аналізу зображень, створених веб-камерою чи іншим пристроєм, ідентифікації роботи та її перевірки. Аналіз роботи студента починається зі знаходження маркера у верхньому лівому кутку бланку та штрих-коду. Із зашифрованої у штрих-коді інформації програма визначає варіант та автоматично завантажує ключ до цієї роботи, після чого починається перевірка відповідей студентів і виведення результатів.

Блок підготовки звітів та зберігання результатів контролю призначено для зберігання даних про студентів та їх оцінки. У будь-який момент можна створити звіти про результати тестування групи. Дані подаються як у вигляді таблиці, так і у вигляді діаграм.

Розглянемо один з можливих алгоритмів проведення контролю знань за допомогою комплексу «Тест +».

Етап створення комплексу тестових завдань.

Даний етап розпочинається з підготовки викладачем завдань і варіантів відповідей. Враховуючи той факт, що процес створення завдань - це творчий процес, комп'ютер на сьогоднішній день не в змозі впоратися із цим завданням. Викладач створює завдання, при цьому є можливість занести дані безпосередньо у програму, чи сформувати з завдань текстовий документ. У майбутньому достатньо

буде вказати програмі цей текстовий документ і завдання будуть автоматично додані до бази даних. Але документ має бути оформлений згідно критеріїв, де спеціальними символами позначити текст: завдання, відповідей та правильну відповідь. Кожний набір завдань іменується відповідно до тематики та зауважень викладача.

Етап підготовки бланків тестових завдань.

Для того, щоб створити комплект тестових завдань, викладач має вибрати питання з відповідних тем, що будуть міститися в майбутньому комплекті. При цьому кількість запитань з кожної теми вказується викладачем. Також вказується необхідна кількість варіантів. Програма автоматично створює варіанти тестових завдань, беручи випадковим чином вказану кількість запитань з вказаної теми. Одночасно створюються ключі з вірними відповідями до кожного тесту. У комплексі «Тест+» є можливість одразу роздрукувати чи зберегти у текстовий документ бланки завдань, бланки для відповідей та ключі. Питанню зберігання ключів з правильними відповідями до завдань від студентів приділяється багато уваги. Використання комплексу дозволяє вирішити і це завдання, тому, що комплект завдань можна створити безпосередньо перед тестуванням і на виділеному для цього комп'ютері. Роздруковані бланки віддаються на підпис та готові до використання.

Етап проведення тестування.

Під час проведення контролю, студенти отримують бланк завдання, в якому необхідно закреслити область біля вірної відповіді на запитання, або помітити його позначкою. У майбутньому комп'ютер, аналізуючи закреслені області, зробить перевірку роботи. Перевірка виконаних тестів складається з двох етапів.

Перший етап характеризується представленням відповіді студента у графічному вигляді та її аналіз. Для представлення відповіді студента у графічному вигляді і занесення її у комп'ютер, а також для подальшого аналізу можна використовувати будь-який пристрій введення графічної інформації: сканер, веб-камера, фотоапарат тощо. Але використання сканера дуже сповільнює процес перевірки результатів через особливості роботи цього пристрою. За допомогою Веб-камери є можливість зробити навіть декілька десятків фотознімків будь-якої поверхні за секунду. Таким чином, саме веб-камеру через переваги у швидкості роботи нами було обрано як основний пристрій представлення відповіді студента у графічному вигляді та занесення її у комп'ютер для подальшого аналізу. Для зручності роботи та отримання якісних зображень, розроблено спеціальний прилад, який складається зі штативу з фіксованою у ньому веб-камерою, штучного освітлення та поверхні для розміщення виконаних тестів. При використанні розробленого приладу, час необхідний для аналізу однієї роботи може складати декілька секунд. Результатом першого етапу перевірки виконаних тестів є отримання їх графічного зображення.

На другому етапі відбувається аналіз зображення та перевірка відповідей студента. У першу чергу аналізується комплект завдань і варіантів, згідно з якими із бази даних програми зчитуються ключі до тесту. Після чого відбувається перевірка відповідей студента і виведення кількості даних ним вірних відповідей. Якщо перед по-

чатком перевірки робіт, занести у базу даних прізвища студентів та номер отриманого ними варіанту, то можна побудувати звіт за результатами тестування і провести статистичну обробку даних у автоматичному режимі.

Етап створення звіту за результатами контролю. У разі наявності у базі даних програми прізвищ студентів та результатів їх тестування, є можливість побудувати різноманітні звіти у вигляді таблиці. Звіт по академічній групі відображає склад групи та кількість балів, набраних кожним студентом.

Висновок. Експериментально перевірявши дидактичні

і технічні можливості комплексу нами було виявлено, що використання «Тест+» на 23 відсотки прискорює процес підготовки тестових завдань та перевірки робіт студентів. Комплекс може бути використаний для спрощення процесу підготовки і проведення поточного контролю, атестацій, державних іспитів тощо.

Перспективи подальших досліджень. Доцільно у майбутньому продовжити роботи з вдосконалення комплексу та застосування його для перевірки рівня засвоєння знань у навчальних закладах різного рівня.

Література та джерела

1. Аванесов В.С. Теория и методика педагогических измерений: Материалы публикаций в открытых источниках и Интернет / Вадим Сергеевич Аванесов. – ЦТ и МКО УГТУ-УПИ, 2005. – 98 с.
2. Биков В.Ю. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням інтернет-технологій: Монографія / В.Ю.Биков, Ю.М.Богачков, Ю.О.Жук. – Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 128 с.

У статті описаний комплекс з комп'ютерної програми та мультимедійних засобів для підготовки, перевірки надрукованих тестових завдань та аналізу результатів тестування.

Ключові слова: тестування, тестові завдання, підготовка, перевірка тестових завдань, аналіз результатів тестування.

В статье описан комплекс из компьютерной программы и мультимедийных средств для подготовки, проверки напечатанных тестовых заданий и анализа результатов тестирования.

Ключевые слова: тестирование, тестовые задания, подготовка, проверка тестовых заданий, анализ результатов тестирования

The author of the article has considered the complex computer programmes and multimedia tools for preparing, checking of printed test tasks and analysis of test results.

Keywords: testing, test tasks, preparing, checking of printed test tasks and analysis of test results.

УДК 37 – 054.57

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ

Розлуцька Г.,
м.Ужгород

В умовах глобалізації актуальними є врахування в освітніх підходах неоднорідності людського суспільства. Сучасне українське суспільство є полікультурним, багатомовним і поліконфесійним. Проживання в державі представників близько 140 народностей ставить перед освітою завдання підготувати молодь до життя в нових умовах. Одним із засобів трансформування та оновлення національної системи освіти є врахування особливостей різноманітного навчального середовища в закладах освіти. Українська освіта відкрита до збагачення ефективними світовим досвідом у організації навчально-виховного процесу в умовах культурного плюралізму.

Вплив різноманіття і розмаїтості компонентів освітнього простору на становлення особистості стали предметом наукових доробок ряду педагогів: В.Андрєєва, І.Бека, Г.Васяновича, І.Зазюна, А.Кузьмінського, Н.Ничкало, О.Сухомлинської та ін. Підготовку фахівців у тісному взаємозв'язку з їх особистісно-етнічною та професійною самоідентифікацією висвітлюють праці А.Большого, Є.Васильєва, З.Гасанова, Л.Ждаркіна, В.Заслуженюка,

З.Ігушкіна, О.Коржової, Г.Мараренка, О.Опаленик, В.Присакар, Ю.Талибова, Н.Христин та ін. Необхідність впровадження ідей полікультурності в освітньому процесі доводять дослідження Р.Агадуліна, В.Болгарінової, І.Бондаренко, О.Гриви, М.Євтух, В.Кузьменко, І.Лощенової, А.Сущенко, Н.Якси та ін.

Метою нашого дослідження є з'ясувати чинники полікультурного підходу до освітнього простору, розглянути особливості освітнього середовища в контексті культурного, мовного, расового, конфесійного, ідеологічного розмаїття та ін.

Вперше історичні умови призвели до активного розгляду проблеми полікультурності в США. Питання полікультурної освіти в американській педагогіці досліджувалися вченими, як К.Беннет, Дж.Бенкс, П.Бейкер, Ж.Хай, Д.Толлник, Дж.Гудлад, Д.Дарлінг-Хаммонд, К.Кемнбел, С.Ньето, Д.Садкер, М.Садкер, П.Тідг та А.Тідт, Е.Холлінс, Ф.Лінн та ін. Американські дослідники під полі/мультікультурною освітою розуміють освіту, спрямовану на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм,

зразків і форм діяльності, що існують у певному суспільстві, і на передачу цієї спадщини молодому поколінню [1, с.75]. Основна ідея полікультурної освіти проявляється в розвитку кроскультурних здібностей, які дозволяють молоді адаптуватися в різних культурних середовищах. Суспільне розмаїття включає етнічні і расові меншини, релігійні групи, мовні розбіжності, статеві відмінності, економічні умови, релігійні обмеження, фізичні і розумові вади, вікові групи та ін.

В центрі уваги європейських педагогів тема полікультурності в освіті й вихованні є однією із центральних з 1988 р. Вона активно розглядається на конференціях Європейського товариства порівняльної педагогіки, що зумовлено зростанням націоналістичних настроїв серед етнічних меншин щодо домінуючих етнічних груп, так і до нових субкультур мігрантів. Позиція країн ЄС щодо необхідності полікультурного виховання зафіксована в численних документах Ради Європи, починаючи з 1960 року. Культурній асиміляції етнічних меншин шляхом виховання й освіти віддають перевагу й в офіційних колах Німеччини [2, с.71]. Показова у зв'язку із цим промова Йоханна Рау, який відзначив, що слід забезпечити культурну універсалізацію меншин і не мати ілюзій про перспективу їхньої культурної самостійності.

Важливим орієнтиром державної політики провідних країн Європи при навчанні представників національних й етнічних меншин залишається асиміляція – інтеграція в культуру домінуючих націй. Таку мету мають "класи французької культури" для дітей іммігрантів у Франції. Аналогічну мету ставлять і органи освіти Великої Британії. Вони виключають створення особливих класів для іммігрантів і пропонують виховувати повагу до домінуючої культури, вводити іммігрантів, що вчаться, у британське суспільство, а не очікувати від національної системи освіти діяльності по збереженню цінностей різних спільнот іммігрантів [4, с.31].

На сьогодні найпоширенішими є такі концепції полікультурності засновані на акультурних підходах: багатоетнічна (У.Боос-Нюнінг, У.Зандфукс), що орієнтується на переселенців. Головна ідея це розвиток гармонії у відносинах між членами різних етнічних груп. Бікультурна освіта (В.Фтенакіс) полягає у порівнянні двох культур. Діалоговий підхід відображають концепції діалогу культур (В.Біблера), діяльнісна (Є.Тарасова), мультиперспективної освіти (Х.Гепферт, У.Шмидт). Соціально-антирастське виховання покладено в основу концепцій культурних відмінностей (С.Гайтанідес) та соціального навчання (Х.Есінгер) та ін.

Не дивлячись на розмаїття підходів та розроблених концепцій, об'єднавчим є бачення європейськими педагогами у полікультурному вихованні виходу із кризи в міжетнічних відносинах, у цілому ідеї полікультурної педагогіки, рекомендації й директиви Ради Європи щодо полікультурного виховання далекі від систематичного здійснення. Лише в окремих країнах, зокрема в Данії, Нідерландах і Швеції, на офіційному рівні полікультурне виховання визнане одним із основних напрямків навчання й виховання, особливо в початковій школі. Полікультурність відображена в шкільних програмах і практиці виховання й

навчання у Великій Британії, Голландії, Франції й Швеції. У полікультурного виховання тут вживають заходів по трьох напрямках:

1. Полегшення шкільного успіху дітей - вихідців з етнічних меншин (перехід до стратегії профілактики відставання, диференціація навчання);
2. Впровадження в освіту білінгвізму, навчання рідною мовою;
3. Звертання полікультурного виховання не тільки, до меншин, але й до провідного етносу для розвитку взаєморозуміння, взаємозбагачення.

Полікультурна освіта по-європейськи в основному розглядається як інструмент мобілізації трудових ресурсів для різних галузей економіки й забезпечення стабільності в європейському суспільстві. Основною причиною полікультурного виховання у країнах Заходу виявився великий вплив іммігрантів, який призвів до якісних демографічних й економічних змін. З іншої сторони спостерігається замовчування таких питань, як міжетнічні конфлікти, етнічні націоналістичні стереотипи, культурні заборони та ін.

Україна за сучасними стандартами є порівняно етнічно однорідною країною – етнічні українці становлять майже три чверті населення. Проте в багатьох місцевостях (здебільшого прикордонних) компактно мешкають чимало іноетнічних груп (росіяни, угорці, румуни, молдавани, гагаузи, болгари, поляки, словаки та ін.), а в окремих, регіонах кількість іноетнічних груп значна. В Івано-Франківській, Тернопільській, Волинській областях частка національних меншин не перевищує 3-5%, а в Луганській та Донецькій областях вона складає 48-49%. У Кримській автономії, де кількісно й культурно домінують росіяни, в ролі меншини виступають не лише татари, а й етнічні українці.

Соціологічні дослідження останніх років стверджують: соціально-культурний склад населення України є значно складнішим від того, про який говорять результати перепису. За даними соціологів, зокрема В.Хмелька та інших, в цілому населення України приблизно на 94% складається сьогодні з трьох великих лінгво-етнічних груп: україномовних українців (близько 40%), російськомовних українців (33-34%) та російськомовних росіян (21 %). До того ж має місце зумовлена згаданими причинами свого роду поляризація вказаних мовних груп між заходом та південним сходом України. В таких теоретичних моделях, однак, не беруться до уваги істотні культурні (зокрема, релігійні) відмінності між україномовним населенням Галичини та Наддніпрянщини, а також фактична двомовність (принаймні, пасивна) мільйонів городян як Центральної, так і Західної України [3, с.14].

Отже, пов'язувати багатокультурності лише з етнічними аспектами не варто. Адже існують інші аспекти культурного плюралізму. Скажімо, релігійні. Стереотипні уявлення про православ'я як традиційну і мало не єдину віру України дедалі меншою мірою відповідають дійсності. На заході України нині домінує греко-католицька конфесія; зростає вплив римо-католицької. По всій Україні, особливо у великих містах, чимало прихильників протестантських конфесій (баптистів, адвентистів та ін.), в Криму – ісламу. Єврейське населення дедалі частіше повертається до іудаїзму.

Загальна картина ускладнюється ще й внутрішньоправославними проблемами (суперництво церков). Серед молоді певної популярності набули східні релігії. Нова релігійна реальність значною мірою обумовлює нову багатокультурну реальність, яка практично мало досліджена. Отже, українське суспільство є багатокультурним і ця багатокультурність є не гармонійною.

Після проголошення незалежності України виникли умови для кращого усвідомлення та вирішення національно-культурних та освітніх проблем. Закоріненню ідей полікультурності перешкоджали складні соціально-політичні обставини, неадекватність ідеологічних уявлень щодо реального становища суспільства. Наприклад, традиційні уявлення про те, що мовні й культурні кордони в основному збігаються з етнічними ареалами, суперечать сучасним реаліям. В Україні маємо не традиційну для багатьох країн ситуацію: співіснування домінантної культури титульної нації та численних пригноблених культур і субкультур меншин, а дві домінуючі культурні традиції – українськомовну та російськомовну – й обидві протягом більшої частини ХХ ст. розвивалися під потужним впливом ідеологічної й культурної традиції. Механізми домінування для кожної з цих двох традицій у сучасній Україні – майже діаметрально протилежні: якщо українськомовні практики мають коріння в традиційній селянській культурі, натомість у багатьох публічних сферах (освіта, мас-медіа, урядування) існують чи утверджуються завдяки підтримці держави, часто не надто потужним і переконливим, то російськомовні культурні практики (які в Україні, поза окремими місцевостями на східному пограниччі, майже не мають традиційно-селянського коріння) в багатьох сферах явно домінують завдяки ринковим механізмам (наявності поруч з Україною значно потужніших російських культурних індустрій, які мають можливість продукувати велику кількість дешевого продукту - книжок, фільмів, музики та ін.) та давній традиції споживання саме російськомовного культурного продукту – як російськомовним міським населенням, так навіть і українськомовним (міським та сільським). Серед численних етнічних груп, що проживають в Україні, окремі національні меншини мають досить розгалужену культурно-освітню інфраструктуру інші – практично не забезпечені нею.

Законодавство України в цілому гарантує меншинам право на збереження власної ідентичності й на освіту рідною мовою (вивчення рідної мови). Практично це право здійснюється, як видно зі статистики, переважно щодо меншин, які компактно проживають у певних, регіонах України (як росіяни - в ряді регіонів сходу і півдня України, угорці – в Закарпатті, румуни – в Чернівецькій та ін. областях) і при цьому відчувають потужну підтримку матірніх держав. Якщо матірні держави відсутні (для кримських татар, ромів, гагаузів та ін.), або ж коли ці держави не підтримують збереження національної ідентичності своїх діаспор (Білорусь), то навіть налагоджування рідномовної освіти для цих етнічних груп зазнає значних труднощів. Освіта і культура кримських татар та інших колишніх депортованих національних меншин України зазнали величезних, втрат внаслідок репресій тоталітаризму і потребують підтримки на шляху відродження. Фактично були позбавлені сво-

го шкільництва українські євреї, болгари, які компактно проживають в Одеській області, греки Приазов'я. Лише в незалежній Україні в них знову, після тривалої перерви, з'явилися свої школи. Проблемою є також те, що в Криму та в окремих адміністративних районах Луганської, Донецької, Одеської, Чернівецької областей у ролі національних меншин виступають етнічні українці також нерідко мають чималі труднощі в одержанні освіти рідною (державною) мовою [3, с.36].

Враховуючи, наявність поліетнічності суспільства, в якому сьогодні соціалізується, молоде покоління України, виявляється очевидність необхідності розробки нових освітніх стратегій і підходів у справі формування в дітей і дорослих етнічної толерантності, яка припускає лише об'єктивну інформацію про інший народ. Полікультурну освіту розуміють як особливий спосіб мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; процес залучення юного покоління до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури; спосіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їх прагненні до миру, прогресу через культурний розвиток; модель сучасної освіти. Полікультурна освіта обов'язково повинна виділяти роль особистості як представника певної національності в збереженні і розвитку культури цієї нації.

В українському суспільстві склалася суперечність: з одного боку, це соціально-економічна необхідність і чисто людський потяг до відкритості світу, а з іншого – прагнення до особистої свободи, залучення до традицій, колективної пам'яті. Якщо немає демократичного контексту для самовираження, то виникає агресія з тенденцією самоізоляції та невизнання інших. Тому важливо враховувати, що полікультурність особистості – це не природжена якість, вона не має генетичного походження. Вона соціально детермінована й повинна виховуватись спільними зусиллями педагогів та громади, тому полікультурна спрямованість освіти повинна пронизувати всі складові навчально-виховного процесу, і перш за все зміст всієї освіти. Слушною, на наш погляд, є думка одного з авторів американської концепції полікультурної освіти, Дж.Бенкса, про те, що полікультурний зміст необхідно інтегрувати в навчальні предмети впродовж всього періоду навчання, починаючи з дошкільця.

Реалізація полікультурного потенціалу змісту освіти вимагає також міждисциплінарного підходу. Окремо взята, навчальна дисципліна не може пояснити всі аспекти життя, культури і соціальні проблеми. Особливу роль відіграє двомовна і багатомовна освіта (рідна мова., домінуюча мова, іноземні мови), що полегшує спілкування, оволодіння різноманітними культурними цінностями, стилями мислення, почуттєво-емоційного сприймання, специфікою поведінки та ін.

Аналіз соціокультурних чинників, що сприяли зародженню і розвитку полікультурної освіти, її цілей, завдань та суті, свідчать про складність та багатогранність проблеми, потребу її подальшого теоретичного та прикладного вивчення, розроблення програм практичної реалізації з урахуванням регіональних соціокультурних умов. Основне

завдання в рамках полікультурності – освітнє середовище, а особливо навчального закладу, повинно сприяти позитивним змінам у житті учнів, не зважаючи на особливості підґрунтя, і допомогти виховати громадян, які зможуть мирно жити і продуктивно працювати у суспільстві, яке стає все динамічнішим і складнішим.

Полікультурна освіта, як порівняно нова концепція, для того щоб відповідати потребам суспільства розвивається і трансформується. Це складний прогресивний процес результатом якого є глобальне переосмислення існуючих

недоліків та запобігання дискримінаційних процесів в освітній практиці. Різноманітність та багатовекторність проблем реалізації полі культурності дає можливість продовження дослідження за такими напрямками:

- подальше вивчення конкретних аспектів розширення можливостей практичної реалізації полікультурності в змісті навчання української молоді;
- створення навчально-методичного забезпечення для учнів і вчителів, студентів педагогічних навчальних закладів у контексті реалізації ідей полікультурності.

Література та джерела

1. Абібуллаєва Г.Р. Деякі аспекти полікультурної освіти / Гульнара Ризаєвна Абібуллаєва // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С.75-84
2. Андрощук А.Г. Система освіти у ФРН / А.Г.Андрощук, Г.О.Андрощук // Рідна школа. – 2000. – № 12. – С.71-76
3. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полі культурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації. – К.: УЦКД, 2001. – 96 с.
4. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития / Александр Наумович Джуринский. – М.: Владос, 1993. – 356 с.

У статті розглядаються фактори, які вимагають полікультурного підходу до освітнього простору у системах освіти європейських країн та США. Розглянуто особливості українського освітнього середовища у контексті культурного, мовного та релігійного плюралізму.

Ключові слова: полікультурний підхід, освітній простір.

В статье рассматриваются факторы, которые требуют поликультурного подхода к образовательному пространству в системах образования европейских стран и США. Рассмотрены особенности украинской образовательной среды в контексте культурного, языкового и религиозного плюрализма.

Ключевые слова: поликультурный подход, образовательное пространство.

The author of the article has considered factors, that require a multicultural approach to the educational environment in the educational systems of European countries and the USA. Peculiarities of Ukrainian educational environment in the context of cultural, linguistic and religious pluralism have been disclosed.

Key words: multicultural approach, educational environment.

УДК 37.047

НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

**Росул Т.,
м.Мукачево**

Професійна діяльність учителя комунікативна за своєю сутністю. Основним компонентом педагогічної комунікації вважається мова, а володіння мовними уміньми є одним із критеріїв фахової компетентності та педагогічної майстерності. Вербальна комунікація розглядається вченими як компонент професійної діяльності вчителя (Ю.П.Азаров, Ю.К.Бабанський, А.С.Белкін, І.Я.Зязюн, В.Д.Семенов та ін.), педагогічної творчості (В.І.Загвязінський, Н.Д.Нікандров, М.М.Поташник та ін.), педагогічної самоосвіти й автодидактики (А.Я.Арет, С.А.Днепров, Л.І.Рувінський, С.Б.Сулський і ін.), педагогічного спілкування (А.А.Бодальов, І.А.Зимова, В.А.Кан–Калік, Я.А.Коломінський, А.А.Леонтьєв, А.В.Мудрик, А.А.Пеан і ін.). В роботах учених–психологів головна увага приділяється проблемі навчання техніці спілкування. Широкі можливості в цьому плані представлені соціальною психологією, що плідно розробляє й

впроваджує в життя оригінальні техніки спілкування, різні види тренінгу, методики соціореабілітацій та інші прийоми, що допомагають людині в забезпеченні її комунікативних зв'язків з дійсністю.

Аналіз психологічної літератури, присвяченої проблемі спілкування, показує, що спілкування, або, як часто називають цей процес – комунікація – надзвичайно широке поняття, воно є специфічною, універсальною діяльністю, яка складає основу оволодіння будь-якою іншою діяльністю. З позиції діяльнісного підходу вчені визначають спілкування як «складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, породжений потребами в спільній діяльності й обмін інформацією, що включає в себе вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини» [2, с.213].

Метою даної статті є висвітлення специфіки техніки спілкування педагога–музиканта зі студентом та визна-

чення ролі й функції невербальних засобів спілкування у процесі підготовки майбутніх вчителів музики.

Процес підготовки майбутнього вчителя музики передбачає спілкування, взаємодію педагога–музиканта зі студентом, змістом якої є музично–виконавська творчість, розвиток музичних здібностей студента, здійснення виховного впливу, як педагогічними засобами, так і засобами мистецтва.

Варто враховувати, що спілкування педагога–музиканта зі студентом, підлягаючи загальним закономірностям теорії спілкування, має специфічні особливості, зокрема: посилений емоційно–естетичний вплив, особливе значення міжособистісної діалогової взаємодії, повна реалізація індивідуального підходу до студента, спільна музично–виконавська співтворчість, яскравий прояв акторських умінь, домінування особистісного начала.

Інша особливість педагогічної комунікації полягає в перевазі емоційно–естетичного впливу. Творча музична діяльність жадає від людини підвищеної емоційності, образності мислення, багатства художніх асоціацій. Музика є мистецтвом, що має найбільшу силу емоційного впливу на людину й тим самим служить одним з важливих засобів формування переконань, моральних і естетичних ідеалів. Ніяке інше мистецтво не вторгається з такою силою в емоційний світ людини, як це доступно музиці. Звідси випливає, що навчання музиці й виконавству, навіть тоді, коли педагог зайнятий теоретичним аналізом або поясненням виконавських прийомів повинно бути емоційно наповненим.

Специфічною рисою музично–педагогічного спілкування у процесі навчання гри на інструменті є його індивідуалізація. В умовах індивідуального навчання гри на музичному інструменті, техніці диригування чи співу, де всі знання й уміння передаються одному конкретному студенту, надається сприятлива можливість реально враховувати індивідуальні здібності й особисті якості студента, вибирати форми й способи взаємодії, що відповідають його інтересам і характеру. Таким чином процес навчання наближається до діалогу двох рівних людей, кожний з яких у певну міру активізує й збагачує іншого. Отже, процес навчання можна назвати процесом особистісно–орієнтованої комунікації, адже педагог має справу не з об'єктивними фактами історії, перспективно вибудованими положеннями точних наук, а з художнім матеріалом, у якому з різних філософських, естетичних, моральних позицій відтворюється, іноді моделюється навколишня дійсність, що вимагає особистісної інтерпретації.

У системі музичної освіти переважає тип навчальної взаємодії, у якому різко поляризовані позиції педагога і студента. Активність студента, як правило, регламентується вузькими рамками імітації дій або бажань педагога, тобто наслідування зразкам. Форма засвоєння навчального матеріалу в цьому випадку стає репродуктивною: студент звикає до ролі учня, до позиції суб'єкта, якого ведуть, контролюють й оцінюють на кожному кроці. Необхідно відзначити, що метод наслідування (дії за зразком), коли вказівки педагога служать орієнтиром у виконавському процесі, є в музичній педагогіці традиційним, і в силу специфіки навчання не втрачає своєї актуальності. Важли-

во, щоб цей метод не був єдиним і монопольним, і сполучався з такими формами взаємодії, які виявляють і розвивають самостійність, творчу ініціативу студента.

Особливо відзначимо необхідність використання в процесі педагогічної комунікації елементів акторської техніки. Тут доречно звернутися до театральної педагогіки К.С.Станіславського, знайомство з якою може надати неоціненну допомогу в становленні педагогічного артистизму. Відомий психолог В.Г.Ражников відзначає такі його характеристики, як «блиск, дотепність, афористичність формул моралі, легкість висловлення, гарний настрій, сяючі очі, емоційну виразність передачі художнього задуму при виконанні музичного твору. Артистизм, як особливий шарм поведінки й спілкування, має не тільки зовнішню, але й змістовну цінність, оскільки змінює тон настрою, емоційного підйому студента, створює хвилюючу атмосферу художньої творчості» [6, с.45].

Вербальний компонент спілкування по праву вважають основним «інструментом» музично–педагогічної діяльності. Прилучення до музики, як і до будь-якого іншого виду мистецтва, неможливе поза вербальним спілкуванням, посередництвом слова. Адже світ музичних образів, що володіє найбільшою силою емоційного впливу, передає у звуках почуття й настрої, за твердженням Б. М. Теплова, – «не може бути зрозумілим сам по собі» [7, с. 23]. Так, Г.Г.Нейгауз велике значення надавав творчим дискусіям і бесідам про музику, у яких педагог «перетворюється з «учителя» у вузькому розумінні слова в старшого колегу, що володіє більшим досвідом і глибшими знаннями, що розмовляє з молодшими соратниками по мистецтву на улюблені теми. Саме ця сторона педагогіки – найбільш приваблива, найбільш захоплююча й образна.... Це чиста форма спілкування й зближення людей на основі спільної відданості мистецтву» [5, с.192].

Цілком природно, що учень не завжди адекватно відгукується на зміст музичного твору, тому його увага при сприйнятті музичного матеріалу знаходить собі опору в більш ясному й доступному слові педагога. Словесні пояснення, як метод, прийом музичної педагогіки, є, за словами А. Рубінштейна, «головним засобом впливу на учня з метою глибокого й всебічного осягнення ним твору, що виконується» [1, с.81].

Спільну роботу педагога й студента над музичним твором можна визначити як процес зближення точок зору, процес співтворчості й співробітництва. Творчо взаємодіючи зі студентом, допомагаючи йому зробити мистецтво близьким і зрозумілим, педагог одночасно використовує дві мови – музичну й словесну, вибудовуючи процес роботи над твором за такою схемою: слово педагога, висловлення студента, показ педагога, виконання твору студентом.

Розглянуті специфічні ознаки музично–педагогічного спілкування дозволяють виділити невербальні засоби комунікації як важливий компонент процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

У різноманітному арсеналі невербального спілкування важливе місце посідають кінестичні засоби – жести, міміка, пантоміміка. Як зазначав А.Макаренко, «Я зробився справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «іди сюди» з 15–20 відтинками, коли навчився давати 20

нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не відчує того, що потрібно. Я переконаний, що в майбутньому в педагогічних вузах будуть обов'язково викладатися й постановка голосу, і постава, і володіння своїм організмом, і володіння своїм обличчям» [3, с.178–179].

Як і в акторській професії, міміка в професійній діяльності будь-якого вчителя виконує особливу функцію – служить індикатором емоційних проявів, тонким регулятивним «інструментом» спілкування. Для музиканта–педагога цей «інструмент» особливо необхідний, оскільки багато художньо–комунікативних завдань передбачають насамперед невербальні способи свого рішення. Міміка має статус образної мови спілкування, специфічного коду для передачі різноманітних почуттів, оцінок, ставлення до подій і явищ. Одночасно вона є ефективним засобом впливу на людей і проявляється в кожній людини властивою лише їй одній індивідуальною виразністю.

З огляду на те, що педагогіка – це, насамперед численні контакти з учнями, їхніми батьками й колегами, педагог повинен вчитися «читати» і правильно інтерпретувати міміку людей, упевнено, до артистизму володіти власною мімікою. Адже педагог–музикант виражає мімікою те, що і як він чує. Тому йому необхідно пам'ятати, що його особа являє собою своєрідний «екран», на якому з більшою або меншою повнотою відбивається динаміка емоційних переживань. Один рух або вираження особи часом можуть або підсилити значення проголошених ним слів, або повністю змінити їх. Інколи навіть відпадає необхідність у слові, тому що вся повнота почуттів і переживань відбивається за допомогою міміки.

Вплив міміки зростає, якщо вона органічно зливається з пантомімікою, тобто з рухом тіла, жестами, пластикою. Для педагога–музиканта джерелом пластичних рухів тіла виступає сам музичний твір, його художня архітектоніка, його інтонаційна мова. В.В. Медушевський вважає, що «будь-який музично–пластичний знак або інтонація – це одночасно й подих, і напруга м'язів, і биття серця... Будь-яка інтонація може бути переосмислена в реальних жестах, пантоміміці, міміці. Щоб думкою проникнути в художній світ твору, треба насамперед вжитися в інтонації ліричного героя – відчуті їх як свої власні, можливо навіть виразити їх у реальних жестах і міміці, пошукати образ як актор» [4, с.96].

У музичній педагогіці мова жестів перетворюється через призму специфічних цілей і завдань навчання й входить до складу професійно–комунікативних невербальних засобів (поряд з мімікою, пантомімікою й т.д.). Так, відомий педагог Г.Нейгауз особливе значення надавав прийому «диригування»: «Простим жестом – змахом руки – можна іноді набагато більше пояснити й показати, ніж словами. Це не суперечить самій природі музики, у якій завжди підспудно відчувається рух, жест, хореографічне начало» [5, с.236].

Важливою проксемічною особливістю індивідуальної форми навчання є переважне використання інтимної й особистої зон комунікації, тому що освоєння виконавських прийомів, не кажучи про ансамблеве музикування, вимагає найближчої дистанції спілкування. У процесі

індивідуального навчання важливий вибір місця прослуховування: поруч зі студентом, за іншим інструментом, окрема «точка» – поза полем зору студента. Так, для контролю над деталями, роботою ігрового апарату студента, застосуванням аплікатури – дистанція між педагогом і студентом повинна бути найближчою. Ефективне використання наочно–ілюстративного методу забезпечується показом педагога за іншим роялем. У міру освоєння твору і переходу до поглибленої роботи над цілісним художнім образом – дистанція збільшується. Нарешті, для створення психологічної ситуації відповідальності й виховання естрадного самопочуття дистанція повинна бути найбільшою й відповідати атмосфері публічного виступу.

Вважається, що дотики найповніше відображають статусно–рольові позиції й ступінь емоційної близькості тих, хто спілкується. У виконавській педагогіці комунікативні дотики виконують особливу функцію. Вони служать каналом специфічної тактильної інформації. Такесичні прийоми використовуються педагогом для передачі пальцевих відчуттів: глибини занурення в клавіатуру чи на струну, ваги вільної руки й т.д. Такого роду тактильний показ допомагає студентові опанувати багату палітру тембрових «барв», тонкі, різноманітні штрихи.

Поряд із традиційними кінесичними, проксемічними й такесичними засобами, невербальна система техніки музично–педагогічного спілкування включає новий, властивий лише цьому виду спілкування елемент – власне музику у формах педагогічного показу й виконавства учнів.

Музичне виконавство, тобто показ педагога на інструменті, був і залишається основним методом педагогічної інтерпретації, найважливішим засобом впливу, каналом звукової музичної інформації. Залежно від певної мети заняття, показ набуває різних форм. Можливі, наприклад: показ–прослуховування (як повинно звучати), показ рухів (як треба зробити), показ форм роботи (як треба вчити), показ–обговорення, показ–копіювання, показ усіляких виконавських прийомів.

Особливе місце в процесі роботи над музичним твором посідає показ–прослуховування. Адже, виконання педагога важливе перш за все тому, що зміст будь-якого, навіть найпростішого твору не можна у всій повноті передати словами або яким–небудь іншим способом. Якби це було можливо, про музику не можна було б говорити як про особливий вид мистецтва, що володіє специфічними виразними засобами. Щоб розкрити художній образ твору педагогові важливо мати гарні виконавські здібності. Грамотне, емоційно–образне виконання педагога є найважливішим засобом впливу, незамінним способом формування музичного інтелекту, слухової й емоційної культури, естетичного смаку студента. Воно збагачує яскравими художніми враженнями й служить стимулом для самостійного творчого пошуку майбутнього вчителя музики.

Отже, однією з найважливіших якостей педагога є його вміння організовувати взаємодію зі студентами не тільки вербальними, але й невербальними засобами. Невербальні засоби є важливим засобом підвищення активності, дієвості педагогічного спілкування, істотно зміцнюють вербальний вплив, сприяють досягненню емоційно–психологічної єдності педагога зі студентом і

є важливим елементом комунікативної культури педагога. Здатність кодування й декодування невербальної інформації формується в результаті присвоєння людиною соціокультурного досвіду й індивідуального досвіду пізнання й використання невербальних засобів у спілкуванні й може бути діагностована через характерні стереотипи інтерпретації ситуацій спілкування та через сформовані

когнітивні еталони міжособистісного пізнання. Невербальні засоби педагогічної комунікації, використовуються педагогом–музикантом з метою посилення емоційної чуйності студента, збільшення швидкості реагування й осмислення, впливу на формування музичного смаку, і т. ін. Вони виконують регулятивну, інформаційну та афективну функції і завжди повинні доповнювати один одного.

Література та джерела

1. Вопросы педагогики, исполнительства и применения информационных технологий в музыкальном образовании: труды МГИМ им. А. Г. Шнитке. – М., 2005. – Вып. 10. – 123 с.
2. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
3. Макаренко А. С. Полное собрание сочинений: в 8 т. / Антон Семенович Макаренко. – М., 1987. – Т. 5. – 328 с.
4. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки / В'ячеслав В'ячеславович Медушевский. – Москва: Композитор, 1993. – 262 с.
5. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. Изд. 4-е. / Генрих Густавович Нейгауз. – М.: Музыка, 1982. – 300 с.
6. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / Владимир Григорьевич Ражников. – М.: ЦАПИ, 1994. – 141 с.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. – М.: Издательство АПН, 1947. – 335 с.

У статті розглядаються основні засоби невербального спілкування в системі «музикант–педагог – студент», їх значення, роль і функції у процесі підготовки майбутніх вчителів музики.

Ключові слова: педагогічне спілкування, невербальні засоби комунікації, проксемічні засоби, кінетичні засоби, такесичні засоби.

В статье рассматриваются основные средства невербального общения в системе «музыкант-педагог – студент», их значение, роль и функции в процессе подготовки будущих учителей музыки.

Ключевые слова: педагогическое общение, невербальные средства коммуникации, проксемические средства, кинетические средства, такесические средства.

The author of the article has considered the basic means of nonverbal communication in the system «musician-teacher – student», their meaning, role and functions in the training of future music teachers.

Key words: pedagogical communication, nonverbal communication, procsemic means, kinetic means, takesic means.

УДК 378.009.11

ОСНОВНІ АСПЕКТИ СПІВПРАЦІ ІНСТИТУЦІЙ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Сідун Л.,
м. Ужгород

Освіта у сучасному суспільстві відіграє особливо важливе значення, оскільки вона є частиною складного механізму, чинниками якого слід вважати навчання та виховання, за допомогою яких здійснюється цілеспрямоване формування особистості з гнучким та оригінальним мисленням, яка здатна максимально реалізувати свій інтелектуально-творчий потенціал. Головними функціями освіти є підвищення освітнього та культурного рівня членів суспільства, сприяння раціональному використанню вільного часу і зростання продуктивності праці [3, с.1]. Сьогодні освіта дедалі частіше набуває нового звучання і висуває нові вимоги до її вдосконалення. Наразі суспільство потребує громадянина з незалежним критичним мисленням, який самостійно і творчо здатен вирішувати наявні проблеми, готовий до опанування нових тенденцій та придбання нових знань і є високоосвіченим фахівцем.

Вища освіта в усіх країнах Західної Європи, та в Україні зокрема, переживає важкі часи, що зумовлено виникнен-

ням своєрідного розриву між освітою та умовами життя суспільства, що різко змінилися за останні десятиріччя. Чимало випускників вищих навчальних закладів не виявили належного рівня конкурентоспроможності на європейському ринку праці, що зобов'язує глибше проаналізувати тенденції в європейській та світовій освіті і доводить необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення та підвищення рівня якості [9, с.5]. Якісна вища освіта – це сукупність професійних знань і вмінь, за допомогою яких можна реалізувати свій інтелектуально-творчий потенціал; ефективно пристосовуватися до швидкоплинних змін на ринку праці; максимально використовувати накопичений освітній капітал в умовах кардинальних світоглядних змін [5, с.70]. Якість також вимагає, щоб вища освіта мала міжнародний вимір, для якого характерними є обмін знаннями, мобільність викладачів та студентів, міжнародні науково-дослідні проекти з урахуванням національно-культурних цінностей та умов [3]. Тому актуальним є той факт, що у сучасних умовах дедалі більшої

уваги потребує розвиток співпраці між різними інституціями вищої школи, яка б гарантувала високоякісне навчання студентів, оскільки сучасне суспільство вимагає від особистостей швидкого реагування і правильного самостійного прийняття рішень у невинній динаміці подій.

Питання освіти у різний час вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, а саме: В.Алексєєв, Д.Богиня, М.Долішній, Й.Завадський, Т.Шульц та ін., які досліджували, головним чином, інноваційні підходи до управління освітніми закладами. Сучасні дослідники І.Волошук та М.Євтух розглядають питання належного забезпечення якості освіти, А. Швидко приділяє увагу необхідності співпраці університетів. Актуальним є наведення тих основних напрямків, за допомогою яких здійснюється ефективна співпраця між інституціями в освіті.

Мета публікації полягає у визначенні основних аспектів співпраці інституцій вищих навчальних закладів, а також у доведенні, що така співпраця сприятиме кращій підготовці фахівців і гарантуватиме їм гідне місце на європейському ринку праці. Завданням є дослідити наскільки співпраця інституцій в університетській освіті спроможна забезпечити належну якість знань.

На сучасному етапі глобалізації та інтеграції економіки країн Європейського Союзу зростає потреба у висококваліфікованих спеціалістах. Оскільки університети є інтелектуальними центрами минулого і майбутнього, що у своїй основі мають спільні цілі та методологію здобуття знань, було започатковано процес європейських реформ, що спрямований на створення Зони європейської вищої освіти до 2010 року. У Болонській декларації, підписаній міністрами з 29 країн, було викладено шість цілей, які країни-учасниці планують досягти до 2010 року, а саме: запровадження системи прозорих та сумірних наукових ступенів; запровадження дво-циклової системи вищої освіти; заснування системи кредитів; активізація мобільності студентів та науково-педагогічних кадрів; сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти; сприяння європейському співробітництву між закладами вищої освіти.

Основний зміст Болонської декларації, прийнятої 19 червня 1999 року, полягає в тому, що країни-учасниці зобов'язалися до 2010 року привести свої освітні програми у відповідність до певних єдиних стандартів. Створення єдиного конкурентоспроможного та привабливого європейського освітнього простору, що базується на гармонізації стандартів академічних кваліфікацій випускників та національних стандартах якості освіти є стратегічною метою Болонського процесу. Виходячи з цього, основними завданнями та принципами європейського простору вищої освіти можна назвати: введення дво-циклового навчання; запровадження кредитно-трансферної системи; формування системи контролю якості освіти; сприяння міжнародному співробітництву; забезпечення широкого доступу до якісної вищої освіти; розширення мобільності студентів і викладачів; підготовка молоді до життя в демократичному суспільстві.

Проте, слід зазначити, що Болонський процес не ставить за мету однаковість систем освіти у різних країнах, а передбачає зміцнення взаємозв'язків та покращен-

ня взаєморозуміння між різними освітніми системами. З огляду на це, у системі освіти України визначаються наступні пріоритети: особистісна орієнтація вищої освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; рівні можливості у здобутті вищої освіти для всіх громадян; підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти; розвиток освіти, як відкритої державно-суспільної системи; пошук та використання нових методів навчання, які б уможливили прискорення підготовки висококваліфікованих спеціалістів; зосередженість на технологічних методах і розвитку системного, конструктивного мислення, необхідного для швидкого й ефективного прийняття рішення; інтеграція вищої школи з бізнесом та державними інституціями; відповідність системи вищої освіти глибоким структурним змінам, наявним у соціально-економічному житті; необхідність участі України у Болонському та світовому інтеграційних процесах у галузі вищої освіти за умови пріоритетного дотримання національних інтересів та вирішення власних практичних завдань.

Як відомо, Україна офіційно приєдналася до Болонського процесу 19 травня 2005 року на конференції, що відбулася у Норвегії в місті Берген. Згаданий процес передбачає: побудову європейського простору вищої освіти; посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти; сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки; формування та зміцнення інтелектуального, національно-культурного та соціального потенціалу європейських країн; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; здорову конкуренцію між вузами за студентів, вплив та престиж. Також слід зазначити, що базовою позицією Болонських вимог є широкий доступ до різноманітності освітніх та культурних надбань різних країн, а не їх однотипність. Проте, прагнучи освітніх перетворень, вища школа України повинна мати за мету розвиток і набуття нових якісних ознак, а не втрату кращих традицій і, як результат, зниження національних стандартів якості.

Необхідність міжнародної співпраці у галузі вищої освіти є очевидною, адже це є не лише необхідною умовою підтримки високого рівня освіти певної країни, а й механізмом реалізації геополітичних та зовнішньоекономічних національних інтересів [10]. У статті 15 «Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI століття» зазначається, що у взаємовідносинах між вищими навчальними закладами слід керуватися принципами міжнародного співробітництва, що базується на солідарності, визнанні, взаємній підтримці та істинному партнерстві, яке у рівній мірі слугує інтересам партнерів, а також цінностями взаємного використання знань та навичок, незважаючи на державні кордони...Отже, навчальній програмі і процесам викладання та навчання повинен бути притаманний міжнародний аспект [3].

У міжнародній системі вищої освіти існує жорстка конкуренція за студентів та викладачів, за експорт своїх навчальних програм. З одного боку, така конкуренція стимулює викладацький персонал якомога повніше задіяти увесь свій творчий потенціал і вдосконалювати свою майстерність, миттєво реагуючи на потреби ринку праці. З іншого боку, випускники вузів можуть залучити ділові кола,

фонди чи, навіть, інших випускників до фінансування та активної допомоги у справах чи проектах свого факультету. Невід'ємною частиною усіх систем вищої освіти повинна бути практика багатомовної комунікації, яка надасть можливість викладачам вільно читати лекції іноземною мовою для студентів різних національностей. Наразі перспективи такого експерименту обговорюються на факультеті міжнародних відносин Ужгородського національного університету. Впродовж кількох останніх років до викладання на цьому факультеті долучалися професори з Канади, США та Швейцарії. Студенти та викладачі неодноразово проходили стажування у провідних вузах вищезгаданих країн (а також Німеччини, Словаччини) та країнах близького зарубіжжя. Набутий досвід дає привід ввести ряд спецкурсів економічних дисциплін, які б читалися фахівцями-економістами даного факультету на англійській мові. Окрім цього, деякі випускники згаданого факультету у перспективі працюватимуть на його благо, і їм належатиме можливість викладання певних дисциплін іноземною мовою (англійською, німецькою та французькою), що, в першу чергу, говоритиме про підвищення престижу факультету і підготовку спеціалістів-міжнародників вищого ґатунку. Отже, попри високу професійну підготовку спеціаліст повинен вільно володіти однією чи двома іноземними мовами, бути високоосвіченою людиною з широкими та багатосторонніми знаннями. Необхідність володіння іноземною мовою очевидна, оскільки вона є особливо важливим аспектом у міжнародній співпраці, і, на думку М.Бурам, допомагає особі: успішно діяти поза межами рідної мови, культури, світогляду; позитивно взаємодіяти з представниками іншої держави та культури; узгодити спосіб спілкування та взаємодії, який задовольняє співрозмовників [14].

У світлі усіх змін, що відбуваються у вищій освіті за останнє десятиліття, спостерігається тенденція до впорядкування навчальних програм згідно до міжнародних вимог, що, в свою чергу, сприятиме умовам підготовці фахівців з належним рівнем якості знань та отримання диплому, що визнається як у країнах Європи, так і в світі. Проте, одного перегляду учбових планів та програм згідно міжнародних стандартів не є достатнім, щоб говорити про якісний вихід на міжнародний простір. Беручи за основу аспекти розвитку міжнародної діяльності Казанської ДСГА, робимо висновок, що для забезпечення умов визнання за кордоном, інститутам вищої освіти необхідно співпрацювати у наступних напрямках: приймати участь у міжнародних проектах, направлених на покращення якості та розширення низки освітніх послуг; приймати активну участь у роботі міжнародних університетських асоціацій та міжнародних конференцій; приймати участь у міжнародних науково-практичних форумах; надавати заявки на гранти міжнародних організацій; залучати іноземні університети, фірми, компанії та інші організації до підготовки молодих спеціалістів; заохочувати і розширювати професійну підготовку досвідчених фахівців; проводити консультації і заключати договори з іноземними фірмами про стажування викладачів з метою підготовки кваліфікованих спеціалістів; використовувати досвід кращих університетів Європи та світу; читати фахові дисципліни іноземною мо-

вою (для прикладу, англійською); проводити магістерські програми на іноземній мові (наприклад, англійській) разом із зарубіжними партнерами; перейти до єдиної системи оцінки знань.

Переваги міжнародної співпраці очевидні, оскільки відбувається постійний процес вдосконалення навчального процесу, що бере до уваги сучасні методики викладання; значно покращується матеріально-технічне оснащення університетів, підвищується якість наукових досліджень завдяки придбанню найновішої технології; підвищується кваліфікація викладацького персоналу, що є тим дієвим поштовхом, який допомагає шукати такі інноваційні підходи, які б сприяли підвищенню якості знань та забезпечували активну участь студентів у процесі навчання.

Однак, незважаючи на велику кількість позитивних моментів, існує низка проблем, які вимагають нагального вирішення. Гальмує якість співпраці з зарубіжними партнерами слабо розвинена інфраструктура навчання іноземних студентів, потребують розвитку консультаційні служби, які обслуговують міжнародну діяльність, відчутний брак навиків роботи з зарубіжними партнерами у працівників вузів. З іншого боку, привертає увагу масовий відтік освічених фахівців, оскільки значна частина молоді вбачає свою майбутню професійну діяльність у країнах Європи, а це негативно вплине на соціально-економічний розвиток України. Тому, слід наголосити на необхідності стримувати еміграцію студентів та висококваліфікованих спеціалістів, тому що вони потрібні своїм країнам для науково-технологічної діяльності, що є творчою основою соціально-економічного розвитку їхнього суспільства.

Університети поряд з іншими освітніми закладами є тим єдиним місцем, де студенти вчаться знаходити чесні та об'єктивні відповіді на питання про навколишнє середовище, технологію, причини сучасних проблем та конфліктів, а також про те, як їх можна подолати, прискорити розвиток своєї країни, наблизити її до сучасного ідеалу світу [13, с.515]. Освіта з плином часу переживає свої етапи становлення, дає трактування тим освітньо-виховним завданням, які є характерними для певного часового проміжку. Тому існує необхідність підняти питання про методи і мету існування сучасної системи освіти в умовах принципово нових суспільних, економічних, політичних, культурних та історичних процесів. Увійшовши у нове століття, ми оглядаємося на попереднє з його системою освіти, якою пишаємося і в якій водночас шукаємо недоліки. Ми прагнемо її покращити, намагаючись знайти оптимальні шляхи вдосконалення підготовки сучасних спеціалістів у різних галузях науки. Тому співпраця інституцій у вищій освіті є необхідною передумовою для створення таких умов, які будуть сприятливими для тих осіб, що бажають вийти на європейську чи світову арену. Наша мета – це конкурентоспроможний фахівець з високими якісними знаннями і належним дипломом нового зразка, який гідно і цивілізовано представлятиме свою країну, є творчою особистістю, готовою до саморозвитку та самовдосконалення, до життя та співпраці в умовах інформаційного суспільства.

Підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок, що у час якісних змін, які відбуваються в Україні та Європі, співпраця інституцій у вищій освіті необхідна насампе-

ред власне країнам для їхнього соціально-економічного розвитку, чого можна досягти тільки за допомогою висококваліфікованих спеціалістів. Підготовка фахівців потребує поступового, планомірного і системного характеру, залучення не лише традиційних національних методик навчання, а розширення цієї бази за рахунок досвіду

і знань провідних вищих навчальних закладів зарубіжних країн для створення такої системи вищої освіти, яка б гарантувала максимальну підготовленість до ефективного подолання тих викликів, з якими особистості стикатимуться у своїй професійній діяльності.

Література та джерела

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Методичні матеріали на тему «Модернізація вищої освіти України і Болонський процес» / [Бек В., Легка В., Полтушенко О., Капленко Г.]. – Л.: 2004. – 80 с.
3. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. – М.: СГУ., 1999. – 36 с.
4. Гаращук О.В. Соціально-економічні аспекти розвитку вищої освіти в Україні: дис... кандидата наук: 08.09.01 «демографія, економіка праці, соціальна політика і економіка» / Олена Василівна Гаращук. – Рада по вивченню продуктивних сил України НАН України. – Київ, 2006.
5. Євтух М.Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М.Б.Євтух, І.С.Волощук // Педагогіка і психологія. – 2008. – №1. – С.70-74
6. Зайчук В.О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / Валентин Олександрович Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2007. – №2. – С.18-26
7. Кісіль М.В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.10 «філософія освіти» / Микола Васильович Кісіль. – Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. – К., 2008. – 16 с.
8. Коваленко О. Виклики сучасної освіти, або Як підготувати учня до життя у відкритому суспільстві / Оксана Коваленко// Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – №1. – С.8-10
9. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф.Степко, І.І.Болюбаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков; Відп. ред. М.Ф.Степко. – К.: 2004. – 24 с.
10. Перспективы развития международного сотрудничества Казанской ГСХА на 2006-2011 гг. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.kazgau.ru/perspect.doc> – Загол. з екрану. – Мова рос.
11. Попсуй А. Здатність жити, навчатись і діяти / Анатолій Попсуй // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – №1. – С.30-35
12. Характеристика особенностей в приоритетах образовательной политики некоторых стран СНГ и ближнего зарубежья [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.charko.narod.ru/tekst/an10/2_4.html> – Загол. з екрану. – Мова рос.
13. Швыдко А.А. Сотрудничество университетов как фактор инновационных стратегий развития образовательного пространства / Алексей Александрович Швыдко // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С.514-521
14. Byram M., Zarate G. Defining and Accessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context // Language Teaching. – 1996. – №10. – P.239-243

У статті розглядається питання розвитку основних аспектів співпраці між різними інституціями у вищій освіті як необхідного чинника у підготовці висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців з якісними знаннями, здатних миттєво й самостійно приймати правильні рішення, займати гідне місце на європейському ринку праці та належно представляти свою країну на європейському та світовому просторі.

Ключові слова: міжнародна співпраця, зона європейського освітнього простору, висококваліфікований та конкурентоспроможний фахівець, якісні знання, Болонський процес.

В статье рассматривается вопрос развития основных аспектов сотрудничества между различными институтами в высшем образовании как необходимого фактора в подготовке высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов с качественными знаниями, способных мгновенно и самостоятельно принимать правильные решения, занимать достойное место на европейском рынке труда и должным образом представлять свою страну в европейском и мировом пространстве.

Ключевые слова: международное сотрудничество, зона европейского образовательного пространства, высококвалифицированный и конкурентоспособный специалист, качественные знания, Болонский процесс.

The author of the article has considered the issues of development of the basic aspects in the cooperation among different institutions of higher education as an essential factor in teaching highly qualified and competitive specialists with qualitative knowledge who are prepared to make quick and independent decisions, take a worthy place in the European labour market and duly represent their country in the European and world arena.

Key words: international cooperation, zone of European educational space, highly qualified and competitive specialist, qualitative knowledge, Bologna process.

СУЧАСНЕ ІНФОРМАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ
ТА ЙОГО ПРОГРАМНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ ЗАСОБИСосницька Н.,
м.Бердянськ

Постановка проблеми. «У перспективі XXI ст. планетарний соціум постає як «соціум знання», «соціум інформації», «соціум наукомістких технологій» [3, с.8]. Тому новий етап розвитку системи освіти, зокрема фізичної, потребує формування творчої людини, готової до діяльності в специфічному інформаційному середовищі. Це виокремлює проблему розвитку єдиного інформаційного освітнього середовища та активного впровадження інформаційно-комунікативних технологій у процес навчання фізики як інструменту його реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інформаційна технологія – поняття, що набуло особливого значення, сучасне визначення (70-80-і рр. XX ст.) – технологія обробки, перетворення, передачі, розповсюдження інформації, технологія утворення обчислювальної техніки, мереж і систем, систем штучного інтелекту, програмних засобів тощо. Інформаційна технологія передбачає утворення баз даних і баз знань, вона істотно підсилює творчі можливості кожного члена суспільства, відкриває великі можливості перед безперервною освітою і самоосвітою людини.

В.Гриценко і Б.Паншин пропонують таке визначення нової інформаційної технології (НІТ) – «сукупності, що впроваджуються («убудовуваних») в системи організаційного управління (В.Ізвозчиков, додав – в системи освіти, навчання) принципово нових систем і засобів обробки даних (засобів навчання – В.Ізвозчиков), що становлять цілісні технологічні (навчальні – В.Ізвозчиков) системи та ідеї, що забезпечують цілеспрямоване утворення, передачу, збереження і відображення інформаційного продукту (даних, знань) з найменшими витратами і відповідно до закономірностей того середовища, в якому розвивається НІТ» [2, с.31].

Нова інформаційна технологія навчання (НІТН) – «нова методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання і в першу чергу ЕОМ» [2, с.31].

О.Пехота дає таке визначення: педагогічні програмні засоби – сукупність комп'ютерних програм навчального призначення [6, с.170]; комп'ютерні комунікації (комп'ютерні мережі) – засоби зв'язку для передачі інформації між комп'ютерами [6, с.170]; телекомунікаційні технології – технології передачі й одержання інформації за допомогою глобальних комп'ютерних мереж [6, с.170].

Т.Тихонова відмічає, що метою інформаційно-комунікаційних технологій навчання (ІКТ) є підготовка до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства [6, с.169].

Педагогічні завдання ІКТ навчання: «... інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; побудова відкритої системи освіти, що забезпечує кожній дитині та дорослому власну траєкторію самоосвіти; система інтеграції предметних галузей

знань; розвиток творчого потенціалу учня, його здібностей до комунікативних дій; розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності та культури навчальної діяльності; формування інформаційної культури учнів; реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства (підготовка фахівців у галузі інформатики та обчислювальної техніки; підготовка користувача засобів нових інформаційних технологій)» [6, с.169].

У практиці впровадження ІКТ у навчальний процес з фізики нами вирішувалися такі питання [1, с.7-10]: технологія реалізації сучасного процесу навчання фізики як важливої частини освітнього середовища; сучасні шляхи вдосконалення навчального фізичного експерименту в середній школі; засоби реалізації нових педагогічних технологій у навчальному процесі з фізики; організація проблемного навчання фізики на основі нових інформаційних технологій; підручник з фізики в умовах комп'ютерно-орієнтованих технологій; створення навчально-книжкового комплексу на основі інноваційних технологій навчання; дидактичні вимоги до створення програмно-методичного забезпечення з фізики.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є науково-теоретичний аналіз особливостей та компонентів інформаційного середовища навчання фізики на основі ІКТ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під інформаційно-освітнім середовищем (ІОС) розуміють «програмно-телекомунікаційний та педагогічний простір з єдиними технологічними засобами навчального процесу, його інформаційною підтримкою та документацією в середовищі Інтернет...» (<http://www.openet.edu.ru>) [цитата за 7, с.26].

У межах інформаційно-освітнього середовища інтеграція сучасних технологій навчання та перспективних ІКТ найбільш ефективна, що передбачає перебудову змісту та організаційних форм навчальної діяльності, розробку інноваційних засобів інформаційно-технологічної підтримки навчального процесу.

Реалізацією такої стратегії є створення інформаційного середовища навчання на основі спеціалізованих програмно-інструментальних засобів і освітнього контенту. У цьому середовищі формуються нові інформаційно-технологічні моделі організації навчального процесу з використанням засобів ІКТ. Нині значна увага приділяється створенню прикладного програмного забезпечення для різноманітних навчальних дисциплін – педагогічних програмних засобів (ППЗ) обчислювальної техніки. Широке використання ППЗ забезпечує підвищення якості знань студентів (учнів), урахування їхніх індивідуальних творчих здібностей, сприяє особистісному підходу до навчання [4].

За місцем у складі програмного забезпечення комп'ютера ППЗ – це пакети прикладних програм, які призначені для використання в процесі навчання різноманіт-

ним предметам. З іншого боку, – це дидактичні засоби, призначені для різноманітних цілей навчання: формування знань, умінь і навичок, контролю за якістю їх засвоєння тощо, тобто це компоненти процесу навчання. Перше принципово важливо для рішення питання про склад і види ППЗ, друге – для визначення їх місця серед численних дидактичних засобів навчання, виявлення класів задач, які доцільно розв'язувати з застосуванням програмних засобів, для співвіднесення традиційних і програмних засобів навчання.

Широке впровадження різноманітних ППЗ у навчальний процес призводить до зміни всієї методичної системи навчання, що пов'язано з певними труднощами і недоліками [5]:

- фрагментарність у розробці програмних засобів, випадковий характер їх використання в навчальному процесі: не завжди приділяється належна увага аналізу і вибору навчального матеріалу, найчастіше не обґрунтовується необхідність і доцільність їх розробки, часте орієнтування на ППЗ за розділом, темою без обґрунтування того, чому створюється саме такий продукт;
- створення ППЗ відбувається у відриві від розробки методики його застосування в навчальному процесі. Тому викладач потрапляє в складне становище: він або взагалі не знає, як раціонально використовувати ППЗ, або опиняється в умовах жорсткої регламентації організації навчального процесу з застосуванням програмних засобів;
- часто ППЗ розробляється поза зв'язком із традиційними дидактичними засобами навчання, що призводить до дублювання існуючих (діапозитиви, транспаранти тощо) і зниження ефективності використання ППЗ;
- якість певних програмних продуктів часто невисока, з більшості навчальних дисциплін створюються однотипні за своєю сутністю ППЗ.

Для того, щоб підвищити якість програмних засобів, які розробляються, і ефективність їх використання в навчальному процесі, необхідно здійснити пошук критеріїв вибору і структурування змісту для ППЗ, виділення засобів керування навчальним процесом, виділення методів і форм навчання, адекватних новому технічному засобові. Тобто розробити програмно-методичне забезпечення (ПМЗ), що складається з двох функціонально пов'язаних підсистем: педагогічних програмних засобів, побудованих на єдиних дидактичних і методичних засадах і спрямованих на досягнення певних цілей, а також методичного забезпечення із використанням цих ППЗ в навчальному процесі.

Визначимо дидактичні засади розробки ПМЗ та його впровадження в навчальний процес з фізики [1]:

- вивчення можливостей і основних напрямків використання обчислювальної техніки як необхідної частини загальноосвітньої та фахової підготовки учнів (студентів);
- удосконалення навчального процесу з впливом на всі компоненти методичної системи (цілі, принципи, зміст, методи, форми і характер керування процесом засвоєння знань);

- ефективне застосування комп'ютерної техніки за умови створення цілісного програмно-методичного забезпечення предмета з урахуванням особливостей, закономірностей і тенденцій розвитку навчального закладу;
- розробка системи критеріїв вибору змісту ПМЗ з метою формування якісно нових знань, встановлення інформаційних зв'язків між елементами знань, доцільність подавати блоками (модулями) певні поняття;
- формування сучасних інтеграційних знань і умінь на основі систематичного використання методів наукового дослідження (імітаційне і математичне моделювання, планування і статистичне опрацювання даних експерименту);
- розкриття сутності матеріалу, який вивчається, шляхом поєднання інноваційних і традиційних засобів навчання;
- виконання дидактичних функцій: навчальної, контролюючої, коригувальної, інформаційної, дослідницької, управлінської тощо;
- системоутворюючим фактором ПМЗ є відповідні типи програм;
- виявлення місця і ролі комп'ютерної техніки у процесі навчання, зокрема формування умінь алгоритмізації різноманітних процесів з урахуванням певних видів фахової діяльності, встановлювати взаємозв'язок між модельними і реальними об'єктами; засвоєння понять про різноманітні засоби представлення інформації та шляхи її опрацювання;
- визначення вимог до знань і умінь учнів (студентів), які необхідні для ефективного використання програмних продуктів;
- вибір змісту навчального матеріалу для ПМЗ на рівні встановлення міжпредметних зв'язків; активного використання методів наукового дослідження і прийомів представлення й опрацювання інформації в конкретній предметній галузі; використання комплексу прийомів укрупнення дидактичних одиниць [12];
- структурування змісту, тобто виділення тих дидактичних одиниць (законів, понять, чинників), необхідних для створення ПМЗ, і структурування матеріалу для розробки комп'ютерної програми конкретного типу (навчальної, контролюючої, демонстраційної тощо);
- встановлення зв'язків між відібраним для певного ПМЗ змістом і методами навчання. В умовах застосування ІКТ більш доцільним вважається алгоритмічний метод. Він розширює свої можливості, перетворюючись із суто репродуктивного в продуктивно-репродуктивний при відповідній побудові навчальних програм на формалізованому матеріалі проблемного характеру. Причому, він може бути евристичним, якщо в програмах передбачені завдання на вибір оптимального алгоритму, побудові алгоритму розв'язування задачі тощо.

У межах розробки ПМЗ виділяється один із найбільш перспективних напрямків – проектування інструментальних педагогічних засобів (ІПЗ). Він обумовлений інформаційним навчальним середовищем, органічною частиною якого є ІКТ. Відповідно до цільового призначення ІПЗ у ВНЗ

застосовують широкий спектр різноманітного методичного оснащення викладача, а також програми, розраховані на самостійну, індивідуальну або колективну роботу студентів.

Відмінною рисою ІПЗ виступає їх поліфункціональність. Виділяють декілька груп їх функцій [11]:

Перша група функцій (довідково-інформаційні та обчислювальні) забезпечує збереження великих обсягів інформації в структурованому вигляді й оперативний доступ користувачів до неї; сюди ж відносяться банки даних, бази знань, телетекст, експертні системи тощо. Друга група функцій (комунікативні – забезпечення інтерактивності, форм і засобів зв'язку, адаптивності) включає всі форми комунікацій за допомогою ЕОМ і спрямована на забезпечення організаційних форм навчання, вибір режимів спілкування і взаємодії (із машиною, викладачем тощо), трансляції предметного змісту і зв'язку між всіма учасниками навчального процесу. Завдяки комунікативній функції ІПЗ користувач одержує можливість видозмінювати як свою діяльність, так і діяльність того, із ким він взаємодіє і навпаки. Третя група функцій (конструктивно-комбінаторні) пов'язана з реалізацією конструктивно-комбінаторних можливостей ІПЗ як засобів відображення предметного змісту. Власне завдяки цій групі функцій і забезпечується існування предметного середовища як світу об'єктів, з якими працює студент.

У будь-якому разі ефективне використання комп'ютерних комплексів у навчальному процесі з фізики вимагає наявності:

- засобів анімації природних явищ, класичних дослідів, демонстрації проявів, використання фізичних законів і явищ в техніці та господарській діяльності людини;
- програмних засобів моделювання фізичних явищ та процесів;
- тренажерів з формування експериментаторських навичок в процесі підготовки і проведення лабораторних робіт, навичок збору даних та їх аналізу;
- ППЗ з побудови математичної моделі розв'язування обчислювальних задач;
- тренажери розв'язування експериментальних задач;
- інструментальні засоби розробки тестів та контрольних завдань з відповідного курсу;
- методичної системи навчання фізики, орієнтованої на впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчально-виховний процес;
- реалізації організаційно-педагогічних та технологіко-економічних підходів до впровадження в навчальний процес з фізики ІКТ. Найбільшу ефективність забезпечують мультимедійні проєкційні комплекси, що складаються з мультимедійного проєктора, який дозволяє проєкцію прозорих та непрозорих зображень на стаціонарні та переносні непрозорі екрани.

Виділяють три типи ППЗ з фізики [1, 7]: моделюючі, діалогові конструкторські творчого характеру; для проведення фізичного експерименту.

Організація самостійної роботи студентів із застосуванням моделюючих ППЗ має такий алгоритм: викладачем здійснюється постановка мети, тому що ці ППЗ мають

багатоцільове призначення і дозволяють вивчити та дослідити, як правило, не тільки одне фізичне явище, але й цілу низку пов'язаних з ним; спостереження проводиться в режимі демонстрації. При цьому можливості ЕОМ дозволяють візуалізувати навіть ті процеси, що не доступні сприйняттю при звичайному проведенні експерименту; вивчення закономірностей явищ, які досліджуються – центральний етап при роботі з ППЗ. Задаючи різноманітні умови, студент може спостерігати за поведінкою системи, причому за адекватність таких реакцій відповідає математична модель цього процесу, що складає ядро ППЗ; пояснення отриманих результатів студенти здійснюють самостійно.

Діалогові конструкторські ППЗ творчого характеру організують роботу студентів таким чином, щоб вона містила необхідні компоненти творчої діяльності: усвідомлення проблеми і виникнення інтересу до неї. На це спрямовано постановку творчої задачі; актуалізація знань і їх розумове опрацювання студентами. Для досягнення цієї мети слугує довідник, який міститься у ППЗ з необхідною для ухвалення рішення інформацією і система психологічно обґрунтованої допомоги; на кожному кроці роботи з програмою створюється проблемна ситуація, що спонукає студентів до пошуку відповіді в процесі самостійної розумової діяльності; узагальнення й осмислення отриманих при розв'язуванні задачі знань. Для цього існує інформаційний блок, у якому узагальнюються отримані в ході розв'язування задачі результати.

ППЗ для проведення фізичного експерименту за своїм призначенням дозволяють досліджувати реальні фізичні процеси з метою забезпечення організації наукового пізнання студентів, „відкриття» ними об'єктивних закономірностей природи; вони є джерелом одержання студентами навчальної інформації; формують розуміння ролі експерименту у фізиці, вміння робити правильні висновки щодо порівняння теоретичних положень і практичних результатів, вміння абстрагуватися від несуттєвого, розуміння ролі ідеалізації у фізиці, вміння зходити параметри, які визначають певне явище, вміння здійснювати числові оцінки за порядком величини; вміння робити якісні висновки при переході до умов на певних межах.

Висновки. Сучасне інформаційне середовище навчання фізики та його програмно-інструментальні засоби забезпечують: активне використання групових форм навчання; індивідуалізацію процесу навчання; відсутність жорсткого регламенту навчальних занять: інтерактивне спілкування викладача зі студентами; широку можливість вибору форм і змісту навчальних занять; появу нових навчальних технологій, основою яких є комунікації; можливість самостійно управляти своєю навчальною діяльністю; зорієнтованість навчального процесу на розвиток особистісних, ділових та інформаційних компетенцій.

Перспективи подальших пошуків полягають у розробці освітнього ресурсу (мережових мультимедійних навчальних курсів із загальної фізики для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів, тренажерів, тестів, віртуальних лабораторій), який є новим дидактичним засобом реалізації основних форм навчальної діяльності в умовах інформаційного середовища.

Література та джерела

1. Атаманчук П.С. Основи впровадження інноваційних технологій навчання фізиці: Навчальний посібник / П.С.Атаманчук, Н.Л.Сосницька. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 200 с.
2. Извозчиков В.А. Информационная эдурология: Новые информационные технологии обучения / Валерий Александрович Извозчиков – С.-Петербург: РГПУ им.Герцена, 1991. – 120 с.
3. Лук'янець В.С. Науковий світогляд на зламі століть: Монографія / В.С.Лук'янець, О.М.Кравченко, Л.В.Озадовська – К.: Вид. ПАРА-ПАН, 2006. – 288 с.
4. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Ефим Израйлевич Машбиц // Информатика и образование. – 1986. – № 1. – С.110-127
5. Монахов В.М. Новая информационная технология обучения – методологические и методические проблемы разработки и внедрения / Вадим Макариевич Монахов // Основные аспекты использования информационной технологии обучения в совершенствовании методической системы обучения. – М.: Просвещение, 1987. – С.3-17
6. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 256 с.
7. Самойленко П.И. Современная информационная образовательная среда как эффективное инструментальное средство изучения физики: Монография / П.И.Самойленко, Н.Л.Сосницькая, Е.А.Волошина – М.: АПКИПРО, 2009. – 216 с.
8. Сосницька Н.Л. Дидактичні вимоги до створення програмно-методичного забезпечення з фізики / Наталя Леонідівна Сосницька // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В.Винниченка, 2005. – Вип. №60. – Ч. 2. – С.217-222
9. Сосницька Н.Л. Підручник фізики в умовах комп'ютерно-орієнтованих технологій / Наталя Леонідівна Сосницька // Проблеми сучасного підручника. [зб. наук. праць / ред. кол.]. – К.: Педагогічна думка, 2004. – Вип.5. – С.208-215
10. Сосницька Н.Л. Технології реалізації сучасного процесу навчання фізики як важлива частина освітнього середовища / Наталя Леонідівна Сосницька // Збірник наукових праць: педагогічні науки. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – Вип. 38. – С.116-123
11. Франс А. Заочное обучение и коммуникация с помощью ЭВМ / Анатолий Франс // Перспективы. – 1989. – №1. – С.82-89
12. Шакирова Д.М. Укрупнение дидактических единиц как дидактическая основа компьютерного обучения // Укрупнение дидактических единиц. Материалы IV научно-практической конференции. – 14 – 16 мая 1987 г. – Элиста, 1987. – С.219-222

У статті подано науково-теоретичний аналіз особливостей та компонентів інформаційного середовища навчання фізики на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Доведено, що в межах розробки програмно-методичного забезпечення виділяється один з найбільш перспективних напрямків – проектування педагогічних засобів.

Ключові слова: інформаційне середовище, інформаційно-комунікаційні технології, проектування педагогічних засобів.

В статье представлены научно-теоретический анализ особенностей и компонентов информационной среды обучения физике на основе информационно-коммуникационных технологий. Доказано, что в рамках разработки программно-методического обеспечения выделяется один из наиболее перспективных направлений – проектирование педагогических средств.

Ключевые слова: информационная среда, информационно-коммуникационные технологии, проектирование педагогических средств.

The article deals with the scientific and theoretical analysis of the peculiarities and the components of the Physics teaching informative medium on the base of informative and communicative technologies. It is argued that instrumental pedagogical means planning – one of the most perspective directions – stands out the bounds of the programme-methodical support development.

Key words: informational environment, informative and communicative technologies, projecting of pedagogic means.

УДК 370.32

ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ: ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ, ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ, ПРОБЛЕМИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Стецишина О.,
м.Вінниця

Постановка проблеми. Всесвітня декларація ЮНЕСКО «Про розвиток освіти в ХХІ столітті» наголошує, що в сучасних умовах має місце безпрецедентний попит на вищу освіту, усвідомлення її вирішального значення для соціально-культурного й економічного розвитку суспільства, виробництва та кожної особистості. Усі сфери народного господарства, наука й освіта потребують компетентних фахівців з творчими професійними якостями. В діяльності вищих навчальних закладів нині відбувається методологічна переорієнтація освітніх систем, що спрямовується

на гуманістичну модель навчання, творчу діяльність викладача і студента, вирішення дослідницьких і практичних завдань. Тому проблема забезпечення конкурентоспроможних фахівців, котрі відповідали б світовим і європейським стандартам, фахівців, здатних не лише ефективно розв'язувати професійні завдання, а й творчо мислити та вміти оптимально самовизначитись у професійній діяльності, залишається актуальною на сучасному етапі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психолого-педагогічні чинники, що сприяють формуванню творчих

здібностей особистості, досліджувалися такими вченими, як В.Андреев, Т.Галкіна, Ю.Гільбух, Л.Єрмолаєва-Томіна, О.Киричук, М.Козленко, О.Матюшкін, В.Моляко, Б.Нікітін, В.Рибалка, С.Сисоєва, Г.Чистякова та інші.

Проблема формування творчих здібностей розглядалась у контексті вивчення загальних творчих здібностей, від яких залежить успішність у багатьох видах діяльності (В.Андреев, Г.Балл, Д.Богоявленська, Л.Венгер, Н.Лейтес, І.Лернер, О.Лук, Я.Пономарьов, В.Роменець та ін.), а також спеціальних творчих здібностей, які визначають успішність у конкретних видах діяльності: технічній (В.Моляко, В.Сидоренко), музичній (О.Рудницька), образотворчій (О.Мелік-Пашаєв, О.Савенков), літературній (З.Новлянська, З.Юрченко), педагогічній (Н.Гузій, Н.Кузьміна, М.Лазарєв, Т.Хрустальова), математичній (В.Крутецький), спортивній (Б.В'яткін) та багато інших.

Проблеми змісту, методів і форм навчання та виховання майбутніх фахівців знайшли своє відображення у працях В.Аванесова, В.Борисова, Є.Кулика, В.Мадзігона, В.Манька, Д.Тхоржевського та інших. Однак, питання формування майбутнього творчого фахівця, його професійної адаптації та самореалізації в сучасних умовах потребує подальшого вивчення та аналізу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування шляхів формування творчої особистості в навчальному процесі, визначення умов для професійної адаптації та самореалізації майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. Інформаційні аспекти навчання у системі традиційної освіти базуються на науково-технократичному підході. Студент виступає як запрограмований компонент системи освіти, в якій не розглядаються суб'єктивно-об'єктивні відносини, хоча знання, вміння та навички були і залишаються основою для майбутнього фахівця. Головна мета творчого навчання та виховання – допомогти студенту свідомо піднятися до розуміння власної значимості, розвитку інтуїції, фантазії, усвідомлення природних знань; набути вміння самостійно обирати життєвий і професійний напрям.

Студенти – представники молоді. Їм властиві ті самі риси, що і молоді взагалі. Разом з тим, студентство – особлива соціальна група, що має власні, особисті, лише їй притаманні характерні особливості. Нині відзначається різкий спад зацікавленості студентської молоді до навчальної діяльності. Навчання є основою майбутньої професії, тому одним із основних етапів становлення особистості як майбутнього фахівця є сприйняття професії студентом. Він повинен свою власну мотивацію пов'язувати з чинниками, спрямованими на професійну діяльність, через яку можливе задоволення своїх потреб. Спонукає студента до творчої діяльності може лише творча особистість, наділена характерними рисами. Такі риси як уява, здатність до комбінування, інновацій, аналізу, асоціацій викладач може допомогти розвинути студенту протягом навчання. Педагог з власними розвиненими творчими здібностями сприяє пошуковій роботі студентів, підтримує їх ініціативу, сприяє самостійності у вирішенні навчальних завдань, стимулює до самовираження, використовує сучасні методи і форми навчання. «Ці технології повинні базуватись на сучасних дидактичних принципах, нових методологічних засадах та

психолого-педагогічних підходах, які розвивають творчу діяльність особистості» [1, с.82-92].

Поширеною є думка про те, що головну роль у формуванні особи відіграють зовнішні соціальні чинники, котрі на етапі первинної соціалізації в основному пасивно сприймаються та засвоюються індивідом, котрий на цьому етапі виступає переважно лише як об'єкт педагогічного впливу. І тільки після завершення процесу соціалізації особа починає активне соціальне життя. «У навчальній, трудовій, суспільній діяльності при досягненні певного рівня свідомості в людини виникають здібності до самоаналізу, з'являється вміння розбиратись у вчинках інших людей, усвідомлюється необхідність відповідності особистих якостей вимогам суспільства» [4, с.201].

Для того, щоб молода людина змогла успішно адаптуватися до сфери професійно-трудової діяльності, вона повинна ввібрати в себе накопичений людством суспільний досвід (знання про природу та суспільство, практичні знання та навички в різних видах праці, способи творчої діяльності, а також соціальних та духовних стосунків тощо.) А для того, щоб підростаюче покоління могло взяти собі цей досвід і зробити його своїм надбанням, воно повинно «опредметнити» його, тобто по суті, в тій чи іншій формі повторити, відтворити закладену в ньому діяльність (трудова, пізнавальна, соціальна, художньо-естетична тощо) та, проявляючи певну творчість, забезпечити, але вже в більш розвинутому вигляді, його передачу своїм нащадкам. Тільки через механізм власної діяльності та власних творчих зусиль людина оволодіває суспільним досвідом та його різними структурними компонентами. У сучасних умовах значно зростають вимоги до самостійної творчої діяльності молодшої людини як передумови засвоєння та збагачення суспільного досвіду. «Без свідомості, без здатності свідомо зайняти певну позицію особи немає», – наголошував Л.С.Рубінштейн [2, с.245].

Ми відзначаємо, що динамічною системою уявлень людини про саму себе, яка включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних природних властивостей, самооцінку, суб'єктивне сприйняття, що впливає на власну особистість зовнішніх чинників, є «Я-концепція» [3, с.86-93.] Вона характеризується сукупністю компонентів, спрямованих на себе і має три структурні елементи: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий. Когнітивний компонент «Я-концепції» характеризує зміст уявлень про себе, тобто «образ Я». Емоційно-ціннісний – відображає ставлення індивіда до себе в цілому чи до окремих сторін своєї особистості, діяльності і проявляється в системі самооцінки. Поведінковий компонент «Я-концепції» характеризує прояв двох перших в поведінці людини. Тому діяльність навчального закладу має базуватися на врахуванні психофізіологічних особливостей студентів, а діяльність викладача має будуватися так, щоб завдання для студентів були максимально наближеними до реального життя.

Висновки. По суті, все людське життя – це дії, вчинки, відношення, стосунки, що лежать у площині: належне сьогодення – належне майбутнє. У молодому віці пріоритет віддається належному майбутньому. Саме в цей період формується мета, ідеали, реалізації яких підпорядковується все подальше життя. І, на жаль, при цьому досить

часто переоцінюються власні сили та можливості, неадекватно сприймаються реальні умови, в яких відбувається життєдіяльність. Тому метою сучасного викладача є не лише завдання сформувати творчу особистість, а й уміло спрямувати шляхом створення відповідних умов для реалізації різних форм ініціативи, самодіяльної творчості, новаторського потенціалу. Даний процес складний і життя

переконливо свідчить, що тільки за умов систематичного, цілеспрямованого та серйозного підходів до цієї проблеми, її можна вирішити в подальшій діяльності.

У подальшому планується проведення теоретичного аналізу та узагальнення для визначення структури професійної адаптації.

Література та джерела

1. Головкин М.В. Загальні тенденції та психолого-педагогічні проблеми запровадження сучасних технологій навчання / Микола Васильович Головкин. – К., МОН України, 2003. – С.82-92
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – 245 с.
3. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство / Татьяна Александровна. – Москва, изд-во «Совершенство», 1998. – 368 с.
4. Хусаинова Н.Ю. Педагогические основы руководства трудовым коллективом: Учебно-методическое пособие / Н.Ю.Хусаинова, И.С.Фиганов. – Изд-во Казанского ун-та, 1986. – С.201

У статті розглянуто питання розвитку творчої особистості, котра здатна до самоосвіти та саморозвитку, вміння накопичувати, аналізувати та застосовувати набуті знання і вміння. Коротко проаналізовано шляхи професійної адаптації та самореалізації майбутнього фахівця, котрий може творчо розв'язувати практичні проблеми сучасності.

Ключові слова: професійна адаптація, самоосвіта, саморозвиток

В статье рассмотрены вопросы развития творческой личности, которая способна к самообразованию и саморазвитию, умению накапливать, анализировать и применять приобретенные знания и умения. Коротко проанализированы пути профессиональной адаптации и самореализации будущего специалиста, который может творчески решать практические проблемы современности.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, самообразование, саморазвитие

The author of the article has considered the issues of creative personality development, self-educated, able to be self-developed, to analyse and apply the obtained knowledge and skills. The ways of professional adaptation and self-realisation of a future specialist, capable to solve creatively practical up-to-date problems have been analysed.

Key words: professional adaptation, self-education, self-development.

УДК 378.147:336.71

ПРОГНОЗУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ЕКОНОМІСТА

**Столяренко Т.,
м.Харків**

Постановка проблеми. Кризові процеси в соціально-економічній сфері України зумовили нові пріоритети розвитку системи освіти і вимоги до професійної компетентності фахівців, зокрема особливого значення набуває прогнозування для прийняття рішень в умовах невизначеності та нестандартних соціально-економічних ситуацій. На сучасному етапі значно зросла цінність прогнозів, розширились масштаби прогностичної діяльності та багатоманітність об'єктів прогнозування, зрозуміло, це допомагає запобігати або зводити до мінімуму небажані наслідки розвитку процесів у майбутньому. У такий спосіб, провідною проблемою особистісно-професійного становлення фахівця у вищих навчальних закладах, економічного профілю, є формування його готовності до прогностичної діяльності. Не зважаючи на різноплановість сучасних досліджень їх безсумнівно теоретичну та практичну значущість, слід підкреслити, що проведений аналіз виявив недостатню розробленість психолого-педагогічного і методичного забезпечення процесу підготовки студентів ВНЗ до прогностичної діяльності, тому зазначена проблема

набуває особливої актуальності.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття прогнозування як проблема досліджується у працях багатьох науковців П.Анісімова, С.Архангельського, Е.Араб-Огли, В.Афанасьєва, І.Бестужев-Лади, А.Брушлинського, Б.Гершунського, Г.Доброва, М.Давидова, Дж.Гласс, В.Жукова, В.Зуєва, Б.Краснова, В.Косолапова, В.Лісічкіна, Я.Прухи, Л.Регуш, Г.Рубанова, І.Фейєнберга, В.Ярської та інші. В сучасній науковій літературі значна увага приділяється методологічній та експериментальній розробці поняття «прогнозування».

Проте, не применшуючи значення теоретичних надбань з проблем загальної професійної підготовки (Л. Виготський, В. Гриньова, В. Євдокимов, С. Золотухіна, І. Зязюн, І. Лернер, В. Лозова, О. Микитюк, П. Підкасистий, М. Подберезький, О. Попова, І. Прокопенко, А. Троцько та інші) проблема готовності до прогностичної діяльності майбутніх економістів в процесі особистісно-професійного становлення можна стверджувати належить до недостатньо розроблених.

Мета статті забезпечити теоретичне обґрунтування процесу прогнозування економіста для вдосконалення особистісно-професійного становлення.

Виклад основного матеріалу. Економічне прогнозування – це процес розробки економічних прогнозів, що ґрунтується на вивченні закономірностей розвитку різних економічних явищ і процесів, здебільшого з кількісними оцінками та з визначенням певних термінів зміни. Ми будемо розуміти під прогнозуванням таку дослідницьку діяльність, що спирається на накопичений досвід і поточні припущення відносно майбутнього, основною метою якої є спеціальне наукове дослідження перспектив розвитку. Важливим у прогнозуванні є врахування соціально-економічного та науково-технічного фону, на якому розвивається об'єкт прогнозування, як сукупності умов, що обмежує розвиток об'єкта прогнозу в майбутньому.

Існують різні типології прогнозів залежно від обраних критеріїв, таких як: об'єкта (природознавчі, науково-технічні і суспільствознавчі), мети (пошукові та нормативні тощо), часу (поточні, короткострокові, середньострокові, довгострокові і над довгострокові прогнози), формами управління (цільові, планові, програмні тощо), задач, методів організації тощо. Одночасно прогнози вирізняють за об'єктами прогнозування такі три основні групи прогнозів: прогнози ресурсів (прогнози природних ресурсів, запасів природної сировини і стану природного середовища, демографічні, науково-технічного прогресу); прогнози розвитку економіки (прогнози розвитку галузей економіки або народногосподарських комплексів, динаміки, темпів і факторів економічного зростання, міжгалузевих структурних зрушень, розміщення продуктивних сил); прогнози суспільних потреб (виробничих, особистих, загальнодержавних, підвищення життєвого рівня населення, процесів соціального розвитку, зовнішньополітичні і військово-стратегічні).

За метою прогнозування виокремлюють пошуковий та нормативний прогнози. Пошуковий прогноз — це прогноз, який, виходячи з тенденцій розвитку і сучасного стану об'єкта прогнозування, визначає майбутній стан об'єкта на певний проміжок часу при заданих початкових умовах. Такий прогноз відповідає на запитання, у якому напрямі відбувається розвиток, який найвірогідніший стан об'єкта прогнозування у визначений період майбутнього. Нормативний прогноз — це досягнення наперед заданих завдань і цілей суспільства, метою такого прогнозу є виявлення оптимальних шляхів вирішення поставлених проблем, визначення можливих організаційно-технічних заходів, орієнтовної вартості програм тощо. Нормативний прогноз носить управлінський характер, пов'язаний з можливістю прийняття рішення на основі отриманої інформації.

Виходячи з визначення прогнозу як комплексу взаємозалежних оцінок (цілей, шляхів їхнього досягнення і потреб у ресурсах) вирізняють ще такі: дослідницькі, програмні, організаційні. Дослідницькі прогнози, покликані виявити і сформулювати нові можливості і перспективні напрямки розвитку, (за оцінкою гіпотетичної результативності та значущості можливих альтерна-

тив розвитку) ґрунтуючись на вже пізнаних тенденціях і закономірностях. Програмні прогнози, покликані додати прикладного характеру знанням про соціальні потреби, тенденції і закономірності розвитку наприклад розробити програму можливих шляхів, вимірів умов для досягнення поставлених цілей тощо. Прогнози цього типу дають оцінку гіпотетичним термінам досягнення цілей, завершуючи початий на етапі дослідницького прогнозу добір можливостей розвитку. При складанні організаційних прогнозів керуються представленнями про наявні ресурси; вони дозволяють сформулювати обґрунтовану гіпотезу розвитку комплексу організаційних заходів, дати ймовірну оцінку перспектив розвитку явища або процесу в цілому.

Процес прогнозування базується на певних принципах: цілеспрямованість; системність; наукова обґрунтованість; багаторівневий опис; інформаційна єдність; адекватність об'єктивним закономірностям розвитку; послідовне вирішення невизначеності; альтернативність тощо. Принципи прогнозування реалізуються через методи, які в комплексній методиці розроблення прогнозу взаємно компенсують недоліки один одного. Сучасними дослідженнями нараховано понад 200 наукових методів, спеціальних методик, логічних і технічних засобів пізнання майбутнього, однак у практиці, як правило, використовується не більше 15-20 методів прогнозування, які досить умовно можуть бути поділені на п'ять груп: 1) екстраполяція; 2) експертні оцінки; 3) моделювання; 4) історична аналогія; 5) сценарії майбутнього. Економіст в результаті перед прогнозних досліджень структурує інформацію про об'єкт прогнозування, проаналізує її та приймає рішення про те, який з методів відповідає конкретним умовам прогнозу. При цьому важливо на етапі підготовки рішення про вибір методу прогнозування виокремити як ті методи, застосування яких можливо в умовах даної задачі, так і ті методи, застосовувати які неможливо. Визначаючи фінансовий стан як складну систему, що є об'єктом прогнозування, він розглядає прогнозування як розробку системи науково обґрунтованих імовірнісних припущень про базові і альтернативні структурні зміни в активах та пасивах підприємства, обумовлених ефективністю використання капіталу.

Прогнозування фінансового стану підприємства доцільно здійснювати шляхом моделювання, оскільки останнє дозволяє відображати перспективу розвитку в залежності від необмеженої кількості факторів. Таким чином, адекватність прогнозування фінансового стану залежить від процедури та логіки побудови прогнозної моделі, що обумовлює необхідність визначення послідовності процедур та основних етапів прогнозування. ґрунтуючись на розробленому алгоритмі прогнозування фінансового стану підприємства, ми пропонуємо вдосконалену методику його проведення, яка складається з трьох етапів: 1) підготовчий етап, на якому здійснюється збір та первинна обробка інформації про фінансовий стан підприємства; 2) аналіз фінансового стану підприємства, який дозволяє виявити основні фактори, що впливають на його зміну; 3) прогнозування фінансового стану та його моделювання в залежності від цілей прогнозування (рис. 1).

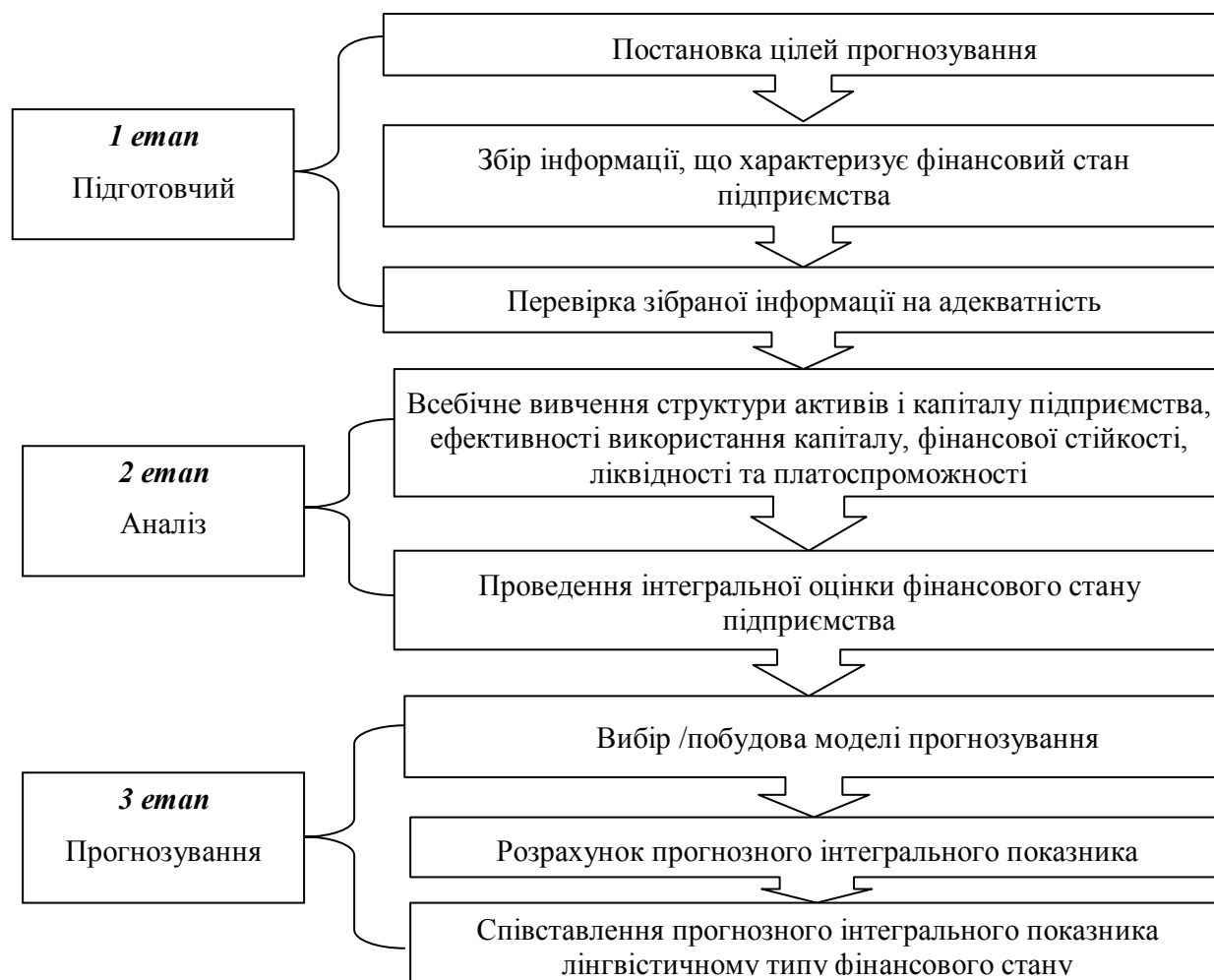


Рис. 1. Послідовність реалізації методики прогнозування фінансового стану підприємства

Перший етап включає в себе постановку цілей прогнозування; збір інформації, що характеризує фінансовий стан підприємства; перевірку зібраної інформації на адекватність. Збір інформації – це процес збору первинних даних, що характеризують фінансовий стан підприємства, насамперед це фінансова звітність за попередні звітні періоди. Постановка цілей прогнозування передбачає визначення основних напрямів використання прогнозних даних, тобто на цьому етапі необхідно відповісти на запитання, де будуть використані прогнозні дані.

Якість прогнозних даних залежить від достовірності вхідної інформації, тобто вона повинна мати високий рівень об'єктивності. Таким чином, високий рівень достовірності первинних даних зумовлює необхідність перевірки вхідної інформації на адекватність. Перевірку адекватності зібраної інформації доцільно здійснювати в два етапи. Перший – арифметична перевірка правильності заповнення проміжних підсумків звітності; другий – перевірка на дотримання вимог чинного законодавства при складанні фінансової звітності, які викладені в стандартах бухгалтерського обліку України.

Другий етап передбачає проведення всебічного аналізу фінансового стану підприємства, проведення якого, навіть за умов, що користувача в першу чергу цікавить прогноз, є необхідним, оскільки попередній аналіз фінансового стану дозволяє визначити стабільність роз-

витку підприємства та його залежність від зовнішнього середовища функціонування. Він є невід'ємною частиною прогнозування, оскільки дозволяє збільшити достовірність прогнозу і виявити основні фактори, які можуть негативно вплинути на прогнозну оцінку. Третій етап передбачає безпосередньо сам процес прогнозування, який включає в себе вибір моделі прогнозування, розрахунок прогнозних показників і визначення на підставі розрахованих прогнозних показників типу фінансового стану підприємства [4].

Отже, проведений теоретичний аналіз літератури та практичного досвіду [2; 3; 4; 5; 8] дав нам змогу зробити висновок про те, що комплексне інтегративне прогностичне вміння майбутнього економіста формується у процесі дослідницької діяльності, що характеризується економічним діагнозом, встановленням причинно-наслідкових зв'язків, створенням нових образів на основі перетворення уявлень, формулюванням гіпотез, конструктивною реалізацією прогнозів.

Структура інтегративного прогностичного вміння майбутнього економіста складається з компонентів прогностичної діяльності: 1) діагностично-прогностичний; 2) орієнтаційно-прогностичний; 3) власне прогностичний; 4) конструктивно-прогностичний. Складовою інтегративного прогностичного вміння: 1) уміння здійснювати економічну діагностику, ретроспективний аналіз для визначення закономірностей розвитку об'єкта прогнозу; 2) уміння уяв-

ляти процес можливого розвитку об'єкта прогнозування на основі реконструкції та перетворення одержаних про нього уявлень; 3) уміння формулювати та аналізувати економічної гіпотези, передбачати наслідки та використовувати методи екстраполяції, мисленнєвого експериментування, моделювання; 4) уміння конструювати економічну діяльність щодо реалізації встановленого прогнозу та керувати процесом реалізації прогнозу.

Складова операційного вміння: 1) виокремлювати прогностичні завдання; визначати об'єкт і мету економічного прогнозу; визначати термін випередження; створювати основи прогнозування; збирати та аналізувати інформацію про об'єкт прогнозування; здійснювати аналіз розвитку об'єкта прогнозування; виокремлювати та диференціювати причини, з метою виявлення тенденцій; 2) уявляти різну часову перспективу в розвитку об'єкта прогнозування; уявляти вірогідний процес розвитку об'єкта прогнозування; уявляти варіативний процес розвитку об'єкта прогнозування; 3) визначати та формулювати економічні гіпотези; аналізувати та оцінювати їх; обирати оптимальну гіпотезу; визначати форми взаємозв'язку між об'єктами, що аналізуються; встановлювати та обґрунтовувати наслідки, поширювати, уявляти їх дію в нових умовах; визначати мету моделювання; визначати вид моделі; синтезувати отриману інформацію у вербальні конструкції, текстові і графічній моделі; 4) планувати роботу, складати програму дій, розробляти проекти; використовувати прогноз під час організації економічної діяльності.

Найбільш результативний вплив на виконання прогностичної діяльності здійснюють такі складові інтегративного прогностичного вміння: уявлення процесу можливого розвитку об'єкта прогнозування; здійснення професійної економічної діагностики, передбачення наслідків та виконання методів екстраполяції економічних знань; формулювання й аналізування економічних гіпотез.

У нашому дослідженні значна увага приділяється питанням використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема Excel при викладанні дисциплін "Вища математика", "Економічна інформатика", надає можливості приділити більше уваги безпосередньо побудові та використанню засобів моделювання, а саме: причинно-наслідковому аналізу, формалізації, пошуку альтернативних способів, вибору оптимального варіанту, інтерпретації отриманих результатів, знаходженню шляхів для подальшого удосконалення моделі та можливих прогнозних варіантів і наслідків. Зрозуміло, що принципової значущості набувають питання щодо використання ІКТ при управлінні та дослідженні динамічних моделей за умов зміни кількості параметрів та структурних відношень [1; 6; 7; 9].

Серед важливих сфер використання ІКТ є наукові дослідження, економіка, управління, виробництво тощо. Розуміння важливої ролі таких задач для розвитку сучасно-

го суспільства обумовило те, що навчальні плани багатьох спеціальностей містять дисципліни, основним предметом вивчення яких є оптимізаційні задачі і моделі. Це, зокрема, такі дисципліни, як «Методи оптимізації», «Математичне програмування», «Дослідження операцій», «Оптимізаційні задачі в економіці», «Економетрія» тощо.

Важливе місце серед задач оптимізації посідають задачі лінійного програмування та методи їх розв'язування, зокрема симплекс-метод. Крім того, що сам симплекс-метод, його модифікації та різновиди (метод штучного базису, двоїстий симплекс-метод тощо) є об'єктом вивчення у цих дисциплінах, він широко використовується, як допоміжний засіб, для розв'язування таких задач, як: задачі цілочислового лінійного програмування (метод Гоморі та метод розгалужень і меж), задача дробово-лінійного програмування, задача квадратичного програмування (метод Вулфа), задачі матричних ігор, задачі блочного програмування, задачі параметричного програмування тощо. Однак, зазначимо, що досягти навчальних цілей щодо опанування студентами економічними знаннями неможливо без застосування програмних засобів, які мають широкі аналітичні, обчислювальні, графічні можливості і вже стали інструментом у професійній діяльності фахівців у галузі математики, техніки, економіки, управління. До таких програмних засобів можна віднести DG [1], Derive [9], MathCAD [7], Maple, Mathematica, Matlab, MS Excel, Statistica, MS Project тощо.

Зазначимо, що велику увагу ми приділяємо формуванню критичного мислення, тобто так званим раціональним судженням за умов осмислення професійно-орієнтованих проблем. В першу чергу йдеться про низку питань, які пов'язані з (а) інтерпретацією фактів, закономірностей, результатів, логічним обґрунтуванням системи уявлень про релевантність ознак об'єктів, (б) виробленням системи критеріїв об'єктивного оцінювання, (в) осмисленням проблеми, врахуванням всіх можливих факторів, плануванням та реалізацією дослідження, (г) самостійним вибором теми проекту щодо сучасних проблем (в тому числі завдань прогнозування) через можливість застосувати весь масив знань та досвіду.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Досліджуючи проблему прогнозування як складової особистісно-професійного становлення економіста, ми дійшли висновку, що вона є вкрай актуальною і потребує ретельного вивчення освітніх підходів і технологій. Таким чином, на наступному етапі дослідження нами було приділено особливу увагу розробці і обґрунтуванню моделі формуванні готовності майбутніх економістів до прогностичної діяльності засобами ІКТ, а також більш глибокому усвідомленню ними власної відповідальності за сформовані прогнози та й взагалі, за результати професійного становлення.

Література та джерела

1. Раков С.А. Відкриття геометрії через комп'ютерні експерименти в пакеті DG/ С.А.Раков, Т.О.Олійник та ін. – Харьков: ХДПУ, 2002. – 134 с.
2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование / Андрей Владимирович Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
3. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Борис Семенович Гершунский. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.

4. Клементьева А.Ю. Системный аспект прогнозирования финансового состояния предприятия / Александра Юрьевна Клементьева // Труды 4-ой международной конференции «Управление развитием соц-экон. систем». Часть 1. – Донецк: ДонНУ, 2003. – С.107-110
5. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І.Лозова, Г.В.Троцько – 2-е вид. – Х.: ОВС, 2002. – 400 с.
6. Моделі і системи оцінювання, обробки та захисту фінансової інформації: Монографія / Г.М.Азаренкова, С.В.Гадецька, І.Д.Горбенко та ін. – Х.: Константа, 2005. – 380 с.
7. Раков С.А. Організація навчальних дослідницьких робіт з основ математичного аналізу засобами пакета MathCAD: Навчальний посібник / С.А.Раков, Н.І.Ніколаєвська, Т.О.Олійник. – Х.: Основа, 1993 – 133 с.
8. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології / І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов – 2-е вид. – Харків: Колеріум, 2006. – 224 с.
9. Прокопенко І.Ф. Решение задач с экономическим содержанием средствами пакета Derive / И.Ф.Прокопенко, Т.А.Олейник, А.А.Савченко, Е.М.Шаповалов. – Х.: ХГПУ, 2000. – 80 с.

У статті розглянуто поняття прогнозування (сутність, принципи та методи), класифікації прогнозів та структура інтегративного прогностичного уміння студентів економічного профілю, описано етапи розв'язання економічних задач, що сприяють підвищенню якості професійної підготовки конкурентоспроможного економіста.

Ключові слова: прогнозування, прогностичні уміння, економічні задачі

В статье рассмотрены понятие прогнозирования (сущность, принципы и методы, классификации прогнозов и структура интегративного прогностического умения студентов экономического профиля, описаны этапы решения экономических задач, способствующих повышению качества профессиональной подготовки конкурентоспособного экономиста.

Ключевые слова: прогнозирование, прогностические умения, экономические задачи

In the article the concept of forecasting (essence, principles and methods), classifications of forecasts and structure integrative prognostic abilities of students of an economic profile have been considered by the author. The solving of economic problems, that assist the improvement of quality of professional training of the competitive economist, have been described.

Key words: prognostication, prognostic abilities, economic problems.

УДК 53(07)

МОДЕРНІЗАЦІЯ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ ФІЗИКИ»

**Сусь Б., м.Київ
Мислицька Н., м.Вінниця**

Курс історії фізики має важливе значення у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя фізики сучасної школи. Перш за все він дозволяє глибоко розкрити логіку виникнення фізичних уявлень, понять та теорій, зрозуміти рушійні сили розвитку фізичної науки і тим самим сприяє більш ґрунтовному засвоєнню основ фізики, які були набуті при вивченні курсів загальної та теоретичної фізики.

Знання історії фізичної науки має виключне значення для формування наукового світогляду майбутніх вчителів. У професійно-педагогічному плані він сприяє виробленню власних науково-методичних переконань, закладає основу для формування у студентів пізнавальних інтересів та бажання до вивчення фізики, дозволяє вирішувати питання гуманітаризації викладання фізики. На основі матеріалів історії розвитку фізики в Україні забезпечується національно-патріотичне виховання студентів в процесі викладання фізики у вищій школі. Значення курсу «Історія фізики» посилюється у зв'язку з розбудовою державності України і розв'язанням завдань закону про освіту. В цих умовах зростає увага до питань історії розвитку фізики в Україні, як важливої частини історії духовної культури України та ефективного засобу формування національної самосвідомості майбутніх вчителів.

Історія фізики використовує багато різноманітного фактичного матеріалу. До нього входять: фізичні проблеми і моделі (тобто сама фізика); теоретичні і експериментальні дані, на яких базується опис конкретних фізичних явищ і законів, біографії вчених-фізиків і оцінювання їх внеску в розвиток науки або її частини; прилади і експерименти, креслення і схеми. Крім того, історію науки неможливо вивчати без знання «історичного фону», тобто без вивчення загально історичних умов, в яких відбуваються ті чи інші фізичні відкриття.

Згідно навчальних планів Вінницького державного педагогічного університету для спеціальності «Педагогіки та методика середньої освіти. Фізика» на вивчення цієї дисципліни відводиться лише 54 години, з них 20 лекційних годин та 8 годин на семінарські заняття, 26 год. - самостійна робота студентів. Аналіз навчальної програми дисципліни «Історія фізики» засвідчив, що традиційними методами подати такий обсяг навчального матеріалу на якісному рівні практично неможливо.

Тому постала проблема модернізації методів і прийомів проведення лекційних занять і організації самостійної роботи студентів. Дану проблему ми пропонуємо розв'язувати двома шляхами. Перший шлях – це проведення лекцій з мультимедійним супроводом., другий – ор-

ганізація самостійної роботи студентів за допомогою електронного посібника.

Лекція з мультимедійним супроводом – така форма навчання, в якій відбувається інтеграція вербального викладу матеріалу лектором і мультимедійних презентацій, спроектованих за допомогою комп'ютерної техніки на екран. Запропонована нами форма суттєво відрізняється

будь-які складні для розуміння студентами елементи знань, означення, поняття, відображені на слайді.

Нами розроблено мультимедійне супроводження до лекцій з тем «Передісторія фізики. Антична наука», «Ньютон і його науковий метод». Як приклад, розглянемо фрагмент лекції «Ньютон і його науковий метод».

Історія фізики знає чимало великих імен. Але серед них

є особистості, заслуги і значення робіт яких в науці настільки значні, що їх творчість оцінюється невимірно високо на фоні досягнень їх талановитих колег. Таким був англійський фізик і математик Ісаак Ньютон. Найбільший учений всіх часів і народів. Його творчість – це вершина наукової думки людства. Значення його робіт не потьмяніє навіть тоді, коли наука піде неймовірно далеко вперед. В образі Ньютона ми бачимо дивовижне поєднання майстерності експериментатора із сміливістю думки фізика-теоретика. Він – один із засновників сучасної наукової методології, батько класичної механіки, автор наукової програми, за якою розвивалася фізика в XVIII-XIX ст. Далі демонструються слайди, які супроводжуються детальнішою розповіддю лектора про початок життєвого і творчого шляху ученого (рис.1).

Ісаак Ньютон народився 4 січня 1643 р. в селі Вулсторп графства Лінкольншир в сім'ї фермера (рис.3). Його батько помер ще до народження сина, і хлопчик до 12 років знаходився під опікою бабусі. Він навчався в школі Грантема – найближчого до його села містечка, – потім вступив до коледжу Святої Трійці (Триніті-коледж) Кембріджського університету (рис.2).

В ті роки англійський університет був сукупністю замкнених общин-коледжів.



Ісаак Ньютон (англ. *Sir Isaac Newton* (Сер Айзак Ньютон), народився 4 січня 1643 р. Вулсторп - 31 березня 1727) - видатний англійський учений, що заклав основи сучасного природознавства, творець класичної фізики.

1665 - закінчив Кембріджський університет (у 1669 - 1701 рр. очолював у ньому кафедру).

З 1695 р. - доглядач, з 1699 р. - директор Королівського монетного двору.

Його наукові праці належать до механіки, оптики, астрономії, математики.

Сформулював основні закони класичної механіки, відкрив закон всесвітнього тяжіння, дисперсію світла, розвив корпускулярну теорію світла, розробив (незалежно від Г. Лейбніца) диференціальне та інтегральне числення.

Рис.1. Фрагмент презентації.

не тільки від традиційних лекцій, але й від електронних і мультимедійних лекцій. Насамперед, розглянемо відмінності в способах засвоєння матеріалу. При традиційному поданні лекційного матеріалу його засвоєння відбувається за рахунок вербальної компоненти. Така форма передачі знань домінує навіть при широкому застосуванні лекційних демонстрацій і ілюстративного матеріалу. Використання запропонованої форми лекції передбачає, що засвоєння матеріалу відбувається шляхом інтеграції зорового і слухового сприйняття. Така форма лекції не передбачає заміни викладача комп'ютерними програмами. Одночасно лектору надається можливість проявити свої творчі здібності, зробити лекцію більш змістовною, насиченою різноманітним матеріалом і модернізувати організацію лекційного заняття, урізноманітвивши форми роботи студентів під час сприйняття навчального матеріалу. Викладач традиційно є головною діючою особою на лекції, коментуючи демонстраційний матеріал, акцентуючи увагу на найбільш важливих моментах [1].

Лекції з мультимедійним супроводом передбачають демонстрацію слайдів. Слайд може містити ключові фрази, означення, найбільш важливий матеріал лекції. Демонстрація слайдів, як правило, супроводжується вербальним супроводом лектора або аудіозаписом тексту лекції. Під час показу слайда лектор може роз'яснити



Лінкольншир (Lincolnshire), графство у Великобританії, в Англії, біля берегів Північного моря.

Ділиться на 3 адміністративні частини: Холленд, Кестівен і Ліндсі. Площа 6,9 тис. км². Населення 808,3 тис. чоловік (1971). Адміністративний центр — м. Лінкольн.



Лінкольншир — аграрна територія, на якій рослинництво переважає над тваринництвом.

Добування залізної руди (район Фродінгема). Харчова промисловість, сільськогосподарське машинобудування (г. Лінкольн і Бостон), металургія (Сканторп); нафтохімія (Іммінгем). Великий риболовний порт — Грейт-Грімсбі.

Рис. 2. Слайд на якому подана інформація про місце народження І. Ньютона.



Триніті коледж - найвідоміший і один із найстаріших коледжів майже восьмиотрічного Кембріджського університету. Університет знаходиться на почесному місті серед лауреатів Нобелівської премії імені Петра Леонідовича Капіци.

Одна з основних рис Кембріджу — це його постійність.

Рис.3. Слайд з мультимедійного супроводу лекції.

Члени кожного з них жили, працювали і навчалися в коледжі, утворюючи закрити корпорацію. Малозабезпечені члени общини – сабсайзери, – які не мали можливості платити за своє навчання, змушені були прислужувати іншим студентам коледжу. У 1661 р. Ньютон був прийнятий в університет на правах сабсайзера.

Вчителем Ньютона був професор Ісаак Барроу – він займав в Триніті-коледжі Лукасовську кафедру. Лекції Барроу з оптики вирізнялися високим науковим рівнем і зацікавили І. Ньютона. У них встановилися дружні взаємини, Барроу вбачав в ньому свого наступника.

У 1665 р. І. Ньютон отримав ступінь бакалавра, а в 1668 р. – магістра. Час між цими двома датами носить назву «Чумні роки». У Лондоні і Кембріджі лютувала чума, і всі, хто мав можливість, виїжджали в провінцію. Ньютон в цей час жив у Вулсторпі. Сільська самота залишала йому багато часу для роздумів, і він активно працював, міркуючи над тим, як влаштована природа. Фактично в «чумні роки» була закладена основа майбутніх великих відкриттів Ньютона.

Наукову діяльність Ньютон розпочав з математики (він займався теорією рядів) і з винаходу телескопа. Хоча ці роботи були зроблені ще у Вулсторпі, Ньютон не поспішав їх публікувати. Винайдення телескопа, перша модель якого була виготовлена в 1668 р., принесло Ньютону визнання. На рис. 4 подані фрагменти слайдів, на яких представлено результати натхненної праці Ньютона.

Не публікуючи свої праці, Ньютон інтенсивно працював. Відомий англійський астроном Едмонд Галлей (1656–1742) працював в цей час над динамікою руху планет і комет. Зіткнувшись із значними труднощами, він звернувся до І. Ньютона. Той показав йому рукопис, де проблема, що цікавила Галлея, була повністю розв'язана. Проте І. Ньютон не погоджувався публікувати цей рукопис. За допомогою людей, впливових в Кембріджі його все-таки вдалося вмовити. Особливо бентежила його та частина праці, де йшла мова про систему світу. «Третю частину я маю намір усунути» – писав вчений.

Проте в 1687 р. вийшла, нарешті, в світ одна з найвідоміших книг в історії людства — «Математичні начала натуральної філософії» (рис.4). Відбулося це через 144 р. після появи книги Коперника. С.І.Вавілов, оцінюючи твір Ньютона, писав: «З історії природознавства не було події більшої, ніж поява "Начал" Ньютона. ...Ньютоновське вчення про простір, час, масу і силу давало загальну схему для розв'язання будь-яких конкретних завдань механіки, фізики і астрономії. Величний приклад системи світу, увічнений відкриттям всесвітнього тяжіння, спрямував науку на цей новий шлях, на застосування ньютонівської схеми до всіх розділів фізики. Виникла "класична фізика" за образом і подобию "Начал". Система світу Коперника отримала тепер динамічне обґрунтування і стала науковою теорією. Одночасно була завершена справа Галілео Галілея,

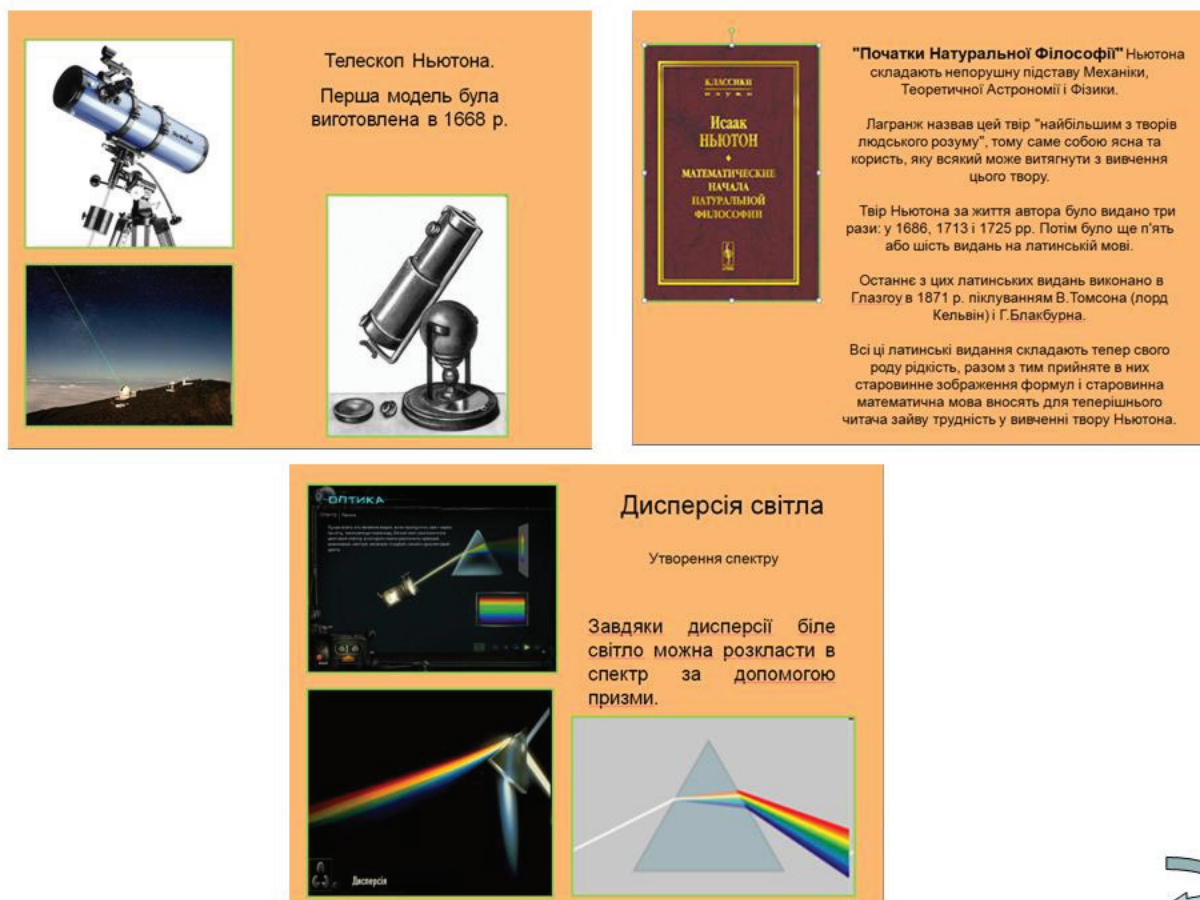


Рис. 4. Слайд із зображенням винаходів і праць Ньютона.

Декарта і Гюйгенса щодо створення класичної механіки».

На нашу думку, проведення лекційного заняття описаним вище способом призведе до якіснішого засвоєння навчального матеріалу студентами, сприятиме підвищенню

інтересу до вивчення дисципліни тощо. Щодо прийомів організації самостійної роботи студентів з використанням електронного посібника, то це питання буде висвітлено в наступних наших публікаціях.

Література та джерела

1. Заболотний В.Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа: Монографія / Володимир Федорович Заболотний – Вінниця: Едельвейс і К, 2009. – 454 с.
2. Ильин В.А. История физики: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Владимир Александрович Ильин. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.

У статті описано один із шляхів модернізації лекційних занять з дисципліни «Історія фізики» в умовах інформатизації системи освіти.

Ключові слова: лекційні заняття, модернізація, інформатизація.

В статье описан один из путей модернизации лекционных занятий по дисциплине «История физики» в условиях информатизации системы образования.

Ключевые слова: лекционные занятия, модернизация, информатизация.

The authors of the article have described one of ways of lectures modernisation on discipline «History of Physics» in conditions of informatisation of education systems.

Key words: lectures, modernisation and informatisation.

УДК 37.013

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ З ІННОВАЦІЙНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

Талапканич Т.,
м.Ужгород

На сучасному етапі розвитку освіти пріоритетним напрямом є впровадження в навчання сучасних інформаційних технологій (ІТ), утворення індустрії сучасних засобів навчання. Інформаційні технології забезпечують вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Практична підготовка студентів до використання ІТ дасть можливість здійснювати дистанційне навчання, навчатися за індивідуальними програмами різних рівнів [3, с.16].

Від рівня та якості підготовки студентів, вміння використовувати сучасні інформаційні технології суттєво залежать ефективність навчального процесу в закладах освіти різного типу, в яких майбутні педагоги здійснюватимуть свою професійну діяльність.

Метою нашої статті є вивчення процесу формування в студентів-філологів під час практичних і лабораторних занять конструктивно-планувальних умінь застосування інформаційних технологій, необхідних для ефективної та творчої роботи в галузі навчання іноземних мов, тобто показати використання інформаційних технологій студентами під час проходження педагогічної практики та рівень сформованості навичок навчання дітей засобами ІТ.

Аналіз останніх науково методичних публікацій свідчить, що сучасна система освіти базується на інноваційних технологіях, які можуть використовуватися не тільки вчителями у їхній професійній діяльності, а також і студентами під час педагогічної практики.

На сучасному етапі розвитку науки та інформаційних

технологій методична підготовка майбутнього вчителя-філолога обов'язково передбачає серйозну медіаосвітню підготовку – вміння застосовувати комп'ютерні технології в професійній навчальній діяльності. Сьогодні вже зроблено перші кроки до розробки спецкурсів з метою підготовки студентів до ефективного використання прийомів комп'ютеризованого навчання в школі, створено лабораторії впровадження комп'ютерних технологій у практику викладання іноземних мов у вищій школі.

Сьогодні популярності набули дослідження з проблем інноваційних технологій. Під інформаційною технологією розуміють сукупність процесів збору, передачі, опрацювання, зберігання і доведення інформації до користувачів за допомогою сучасних засобів [4, с.91]. Новими інформаційними технологіями навчання (НІТН) у сучасній педагогіці прийнято називати методологію і технологію навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання, передусім ЕОМ [5, с.170].

Автори, серед яких вчителі-практики, діляться позитивним досвідом їх використання у навчально-виховному процесі, хоча враховують і ті труднощі, які потрібно подолати, щоб досягти успіху у професійній діяльності. Базуючись на традиційних методах, формах, прийомах навчання та виховання учнів, вдало коригуючи та застосовуючи їх залежно від педагогічних ситуацій, ґрунтовно поповнюючи свої знання про сучасні технології в освіті, вдосконалюючи свої вміння та навички вчитель виходить на вищий рівень педагогічної діяльності – оволодіння інноваційними технологіями.

Отже, сучасному вищому навчальному закладу потрібен викладач з іншою типологічною структурою особистості. Він повинен бути гнучким, спроможним до саморозвитку й самовизначення в умовах, які постійно змінюється, відкритим до соціального замовлення освіти, спроможним і готовим до постійного самовдосконалення, поновлення знань, умінь та навичок щодо організації навчальної діяльності студентів [2, с.49]. Напрацювання в галузі психології та педагогіки дозволяють підтвердити, що найбільша ефективність освітнього процесу досягається в умовах активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. На зміну окремим формам та методам активного навчання, які, з однієї сторони, є пріоритетними засобами активізації навчально-пізнавальної діяльності, з іншої, роблять процес навчання розірваним на окремі частини, приходять цілісні освітні технології, взагалі та технології викладання, зокрема. Саме тому пошук ефективної моделі навчання повинен бути зосереджений на використанні методик активного навчання з акцентом на інтерактивні форми.

Головний ціннісний орієнтир в діяльності ВНЗ – особистість студента, її помітні зрушення в процесі індивідуальної діяльності, розвиток і формування власного потенціалу: інтелектуального, креативного, соціального, морального, духовного, естетичного та фізичного. Впливаючи з цих суджень виникає проблема формування пізнавальної активності у студентів під час їхньої педагогічної практики, яка є однією з найбільш актуальних у сучасній педагогічній та психологічній науці й практиці. У першу чергу, це зумовлено новими завданнями, які ставлять освітні реформи перед викладачами вищої школи – готувати молоде покоління, яке здатне пристосовуватися до стрімких змін, що відбуваються у світі, уміє розуміти інших людей та співпрацювати з ними, з активною позицією в життєвих обставинах, критичним, творчим мисленням, із зростаючою особистісною відповідальністю за самоосвіту, самовдосконалення та кар'єрний ріст. Багато викладачів вищої школи сьогодні зустрічаються з проблемою, що студенти мають низьку активність у навчанні, недостатньо розвинені розумові здібності, не можуть чітко формулювати свої думки, не усвідомлюють необхідності в оволодінні новими знаннями та вміннями. З іншого боку, студенти відчувають потребу в активній діяльності, яка веде до здобуття знань, розуміють, що без останніх не можна успішно організувати життя та діяльність.

Сьогодні спостерігається недостатнє використання інноваційних технологій в навчальному процесі у ВНЗ є слабка мотивація майбутніх педагогів до інноваційної діяльності або її відсутність на заняттях з навчальних дисциплін, які викладаються. Для того, щоб реалізувати важливі навчальні цілі, що постали перед сучасною школою, потрібно сформувати в студентів мотивацію на застосування інноваційних технологій у професійній діяльності. Інноваційна освітня діяльність передбачає розвиток творчого потенціалу; інновація стосується не лише створення та поширення новизни, а й змін у способі діяльності, стилі мислення, формуванні інноваційної компетентності. Використання «пакетів інформації», методів мозаїки, «навчаючи-вчуся» мозкового штурму, ажурної плитки, акваріуму, ділових, рольових ігор, тренінгів, вправ дає змогу студентам

самостійно оцінити власний рівень володіння базовими прикладними знаннями і вміннями, спланувати зону найближчого індивідуального розвитку. Інноваційна позиція передбачає усвідомлення студентами необхідності впроваджувати нововведення у практику роботи з дітьми, творчо застосовувати знання, розробляти нові технології. При вивченні теми «Впровадження інноваційних технологій в навчальний процес в школі», студенти обирають і захищають ті, які на їхню думку є найбільш ефективними для викладання фахових дисциплін, а також розробляють власну технологію професійно-педагогічного розвитку. Реалізація такого компонента як інноваційна культура відбувається під час проходження педагогічної практики, де студенти використовуючи найефективніші інноваційні технології у практичній роботі з дітьми, досягають поставлених цілей, отримують бажаний результат. Втілення інноваційних технологій – складний процес, який базується на основі наукового підходу та реалізується з допомогою практичної роботи. Тому вважаємо за необхідне орієнтувати студентів на дотримання таких рекомендацій:

- досконало вивчити конкретну новацію й прийняти її особисто;
- зважити доцільність використання її в роботі з дітьми різних вікових груп;
- створити комфортні умови для її реалізації в практиці роботи школи.

Така послідовна діяльність формує готовність майбутніх педагогів до застосування інноваційних технологій в умовах реформування освіти в Україні.

Для того, щоб з'ясувати готовність майбутніх вчителів до застосування інноваційних технологій, потрібно врахувати деякі аспекти в роботі і навчанні студентів перед проходженням ними педагогічної практики, а саме: чи достатньо поінформовані студенти про наявність інформаційних технологій, яким з інформаційних технологій студенти надають перевагу, проходячи практику у навчальному закладі, за яких умов майбутні педагоги не будуть використовувати інноваційні технології, з якими ознайомились під час занять, і чому саме інноваційні технології є найефективнішими у навчанні школярів.

Від рівня та якості підготовки студентів до використання сучасних інформаційних технологій суттєво залежатиме ефективність навчального різного типу, в яких майбутні педагоги здійснюватимуть свою професійну діяльність. Досвід застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання свідчить, що найефективнішою формою використання ППЗ у навчальному процесі як для вчителів так і для студентів є їх включення до складу програмно-методичних комплексів (ПМК), тобто використання програмних засобів разом із супроводжуваними друкованими матеріалами, призначеними для вчителя, а також для студентів. Перехід до нових комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, створення умов для їх розробки апробації та впровадження, раціональне поєднання нових інформаційних технологій навчання з традиційними – складна педагогічна задача і потребує вирішення цілого комплексу психолого-педагогічних організаційних, навчально-методичних, технічних та інших проблем. Успішне вирішення багатоаспектних проблем інформатизації навчального процесу

можливе лише за дотримання психолого-педагогічних умов, які визначають результуючу ефективність навчально-пізнавальної діяльності. Актуальність психолого-педагогічної проблематики обумовлена передусім тим, що вона охоплює практично всі питання, пов'язані з використанням комп'ютерної техніки у навчальному процесі, починаючи з психолого-педагогічного обґрунтування використання комп'ютерної техніки як засобу навчання, з'ясування психологічних особливостей використання комп'ютера студентами різних вікових груп, розробки комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання різних навчальних предметів, і закінчуючи таким практично важливим питанням, як подолання психологічного бар'єру, що виникає у багатьох потенціальних користувачів (вчителів, керівників навчальних закладів, педагогів-дослідників) стосовно самої ідеї інформатизації всього навчального процесу і пов'язаною з цим необхідністю докласти певні зусилля для оволодіння новими методами і засобами навчальної діяльності.

До змісту навчання слід включати тільки вірогідні наукові знання у формі, яка відповідає науковій моделі певного рівня адекватності, але не може трактуватись інакше, ніж прийнято у відповідній галузі науки. До змісту освіти, разом з тим, можуть включатись не тільки усталені в науці знання, але й фундаментальні проблеми сучасної науки. В основу використання засобів сучасних ІКТ в навчальному процесі, як і будь-яких традиційних засобів і систем навчання студентів, повинні бути покладені загально визнані дидактичні принципи навчання.

Способи подання навчального матеріалу повинні відповідати сучасним науковим методам пізнання. Такими є методи моделювання (фізичне, натурне, математичне, інформаційне), методи системного аналізу, які сприяють найбільш глибокому пізнанню об'єктів і явищ реального світу [1, с.6]. Навчальна діяльність студентів повинна відбуватись за максимально можливої модальності навчальних впливів. Таке розуміння принципу наочності потребує точного визначення тих дій, які необхідно виконати з предметами і засобами діяльності, щоб, з одного боку, виявити зміст майбутнього поняття, а з іншого – подати цей зміст у вигляді знакових (або інших) моделей.

Найважливіша перевага комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання ґрунтується на сучасному розумінні принципу наочності і полягає у тому, що за умов використання педагогічних програмних засобів типу діяльнісних середовищ студенти не тільки споглядають явища; моделі явищ, які є об'єктами вивчення, а й здійснюють перетворюючу діяльність з цими об'єктами, вони не є пасивними спостерігачами досліджуваних процесів і явищ, оскільки активно впливають на їх перебіг, при цьому навчально-пізнавальна діяльність набуває дослідницького, творчого характеру.

Таким чином, реалізуються суттєві дидактичні передумови успіхів у навчанні – емоційне включення, гностич-

ність, наочність навчального матеріалу, дозована мультимодальність навчальних впливів, яка стимулює мимовільну увагу, індивідуалізація темпу подання навчального матеріалу. З використанням ІКТ з'являється можливість не тільки запропонувати, показати студентам модель об'єкта вивчення, а й організувати діяльність студентів щодо її перетворення. Ефективність навчання підвищується тоді, коли студенти самостійно будують моделі, а не тільки споглядають їх у готовому вигляді. Займаючись створенням та аналізом наочних моделей, студенти можуть індивідуально або у невеликих групах проходити етапи наукового пізнання: виконувати декомпозицію системи, аналіз її складових, виділення суттєвих об'єктів та суттєвих ознак об'єкта з подальшим виконанням синтезу структури моделі системи або об'єкта.

Навчання із застосуванням комп'ютерного моделювання можна проводити по-різному: пропонувати студентам завдання на побудову моделі або проводити її видозмінення і переконструювання. Відповідним чином можуть бути побудовані і комп'ютерно-орієнтовані засоби унаочнення. Когнітивні моделі і засоби моделювання сприяють формуванню мислительних дій, мисленнєвого проектування і мисленнєвого експерименту.

Отже, в об'єктах або явищах, моделі яких відтворюються за допомогою програмних засобів повинні бути виділені основні структурні елементи і суттєві зв'язки між ними, що дозволить уявити ці об'єкти чи явища як цілісні утворення. Діяльність студентів стосовно засвоєння матеріалу повинна відображати логіку системного аналізу об'єктів вивчення.

Інноваційні технології є джерелом розвитку саморегуляції та свободи вибору майбутніх фахівців, потребою усвідомлення особистої відповідальності. Інноваційні технології дають можливість вивести студентів на більш високий рівень компетентності, підготовленості і професіоналізму. Найбільша ефективність освітнього процесу досягається в умовах активізації та мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Інноваційна освітня діяльність передбачає розвиток творчого потенціалу; інновація стосується не лише створення та поширення новизни, а й змін у способі діяльності, стилі мислення, формуванні інноваційної компетентності. Відповідно, підготовлений вчитель буде здатний переносити логіку власного становлення на становлення і формування майбутнього учня.

Інноваційна освітня діяльність передбачає розвиток творчого потенціалу; інновація стосується не лише створення та поширення новизни, а й змін у способі діяльності, стилі мислення, формуванні інноваційної компетентності. Інноваційна позиція також передбачає усвідомлення студентами необхідності впроваджувати нововведення у практику роботи з дітьми, творчо застосовувати знання, розробляти нові технології.

Література та джерела

1. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: Посібник для вчителів / М.І.Жалдак, В.В.Лапінський, М.І.Шут. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2004. – 182 с. – С.6-11
2. Комар О.А. Викладання за інтерактивними технологіями / Ольга Анатоліївна Комар // Рідна школа. – 2006. – №10. – С.48-51
3. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С.9-23
4. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. О.М.Пехоти. – К., 2002.
5. Рупняк Д. Інформаційні технології у вищих навчальних закладах / Д.Рупняк, В.Рузевич // Педагогіка і психологія професійної освіти.

В статті розглянуто методи професійної підготовки студентів до застосування інноваційних, освітніх технологій та технологій навчання, зокрема, мотивація, ефективність та активізація інформаційних технологій в процесі проходження студентами педагогічної практики.

Ключові слова: студент, педагогічна практика, інформаційні технології, засоби навчання, індивідуальна діяльність, активність, мотивація.

В статье рассмотрены методы профессиональной подготовки студентов к применению инновационных, образовательных технологий и технологий обучения, в частности, мотивация, эффективность и активизация информационных технологий в процессе прохождения студентами педагогической практики.

Ключевые слова: студент, педагогическая практика, информационные технологии, индивидуальная деятельность, активность, мотивация.

The author of the article has considered the methods of students professional training for the usage of information, educational technologies and technologies of teaching, as well as motivation, effectiveness and activation of information technologies in the process of students' passing of pedagogical practice.

Key words: student, pedagogical practice, information technologies, the methods of teaching, individual activity, active, motivation.

УДК 37.015.31:316.42

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

**Товщик С.,
м.Житомир**

Розвиток соціальної педагогіки як галузі науки, виду соціальної практики та професійної соціально-педагогічної діяльності вимагає осмислення й уточнення теоретичних позицій, узагальнення та аналізу існуючого теоретичного й емпіричного досвіду дослідження проблеми соціального виховання в контексті соціалізації, особливостей соціального виховання в конкретних соціальних інститутах із урахуванням вітчизняних традицій і сучасних пріоритетів розвитку суспільства та особистості.

Становлення соціальної педагогіки співпало з періодом переосмислення сутності виховання як соціального феномену і визначення змісту поняття соціального виховання, що опинилося в центрі уваги нової галузі наукового знання.

Сучасний період розвитку соціальної педагогіки можна характеризувати як відновлення досліджень проблеми соціального виховання, цьому сприяли наукові пошуки вчених В. Бочарової, О. Бодальова, Н. Бурої, І. Зверєвої, М. Галагузової, А. Мудрика, В. Нікітіна, Л. Нікітіної, В. Семьонова, Г. Філонова, А. Капської, Л. Коваль, А. Малько, Л. Міщик, І. Пінчук, І. Трубавіної, Л. Штефан та ін.

Вихідними для нашого дослідження є положення про суб'єктність індивіда в процесі соціалізації як загального означення процесів розвитку та соціального виховання, положення про соціальне виховання як систему взаємодій індивіда та умов соціокультурного середовища, пріоритетність розвитку індивідуальності особистості та зацікавленість суспільства в створенні соціуму індивідуальностей, залежність функціонування індивіда від суспільства.

Формування і розвиток особистості в суспільстві визначається сукупністю умов соціального існування в дану історичну епоху. Розвиток і виховання відбувається в певних соціальних умовах як взаємодія людини з комплексом вза-

ємодіючих обставин (економічних, політико-правових, соціально-психологічних), до якого входять явища виробництва матеріального життя суспільства та сфери споживання, соціальні інститути, засоби масової комунікації та люди, об'єднані в групи, і який складає певну загальну соціальну ситуацію розвитку особистості, ситуацію соціального виховання особистості в суспільстві. Шляхом взаємодії індивіда та соціальних умов середовища через суспільні відношення в процесі розвитку формується особистість.

Зовнішній (нав'язаний) виховний вплив переломлюється через внутрішній світ особистості, набуваючи індивідуальної форми вираження відповідно до здібностей (рівня розвитку здібностей) особистості, що, власне, є сутнісною характеристикою феномену соціального виховання.

Сучасні соціальні умови висувають до суб'єкта організованої соціалізації (виховання) певні вимоги щодо формування моделей соціальної поведінки, конструювання персональної системи цінностей у рамках міжособистісної взаємодії, завдяки чому створюється можливість репрезентувати дітям соціально-значимі норми і способи поведінки [8].

Метою статті є теоретичний аналіз наукових підходів дослідників до проблеми вивчення соціального виховання в соціальній педагогіці, розуміння сутності та змісту феномену соціального виховання.

Можна окреслити наступні підходи до визначення його дефініції: ототожнення соціального виховання з вихованням взагалі (Б. Вульфова, В. Заг'язинський, О. Мудрик, В. Семьонов) [9], трактування соціального виховання через поняття виховання в аспекті його соціальності (В. Бочарова, Н. Платонов) [10], визначення соціального виховання через поняття допомоги дітям, що мають проблеми

із включенням до системи соціального життя [12]. Під соціальним вихованням розуміють цілеспрямований процес формування соціально значущих якостей особистості дитини, необхідних для її успішної соціалізації [12].

Визначаючи соціальне виховання як категорію соціальної педагогіки, необхідно звернути увагу на праці вчених, які займаються вивченням теоретичних проблем соціальної педагогіки, в тому числі питаннями теоретичного змісту соціального виховання: В. Бочарової, О. Мудрика, В. Сємьонова, Г. Філонова та ін. [2].

Концепції соціального виховання В. Бочарової, М. Галагузової, А. Мудрика, В. Нікітіна, Л. Нікітіної, В. Сємьонова, Г. Філонова розмежовують зміст феномену соціального виховання як:

- виховання підростаючого покоління в соціумі (В. Бочарова, М. Галагузова);
- виховання усіх вікових груп і категорій дітей (А. Мудрик, В. Нікітін).

Є й інші точки зору, проте їх об'єднує ідея акцентування на вихованні його соціальної складової [12]. Деякі дослідники, як-от В. Сємьонов, В. Бочарова, Г. Філонов, В. Загвазінський, І. Іванов та ін. вважають виховання априорі соціальним, а його результат (засвоєння особистістю соціально-культурного досвіду, включення індивіда в діяльність і суспільні відношення) реалізацією соціальної функції суспільства [6].

Характеризуючи положення досліджень науковців, які розробляють проблему соціального виховання в соціальній педагогіці, треба відзначити конкретні теоретичні викладки науковців. Так, М. Галагузова соціальне виховання характеризує допомогу в освіті та вихованні дітей, які потребують її в період включення в соціальне життя [5].

Н. Бурая під соціальне виховання окреслює як педагогічно орієнтовану та доцільну систему сприяння особистості в оптимальній реалізації здібностей та можливостей на всіх вікових етапах розвитку людини, в різних сферах мікросередовища особистості з використанням потенціалу всіх суб'єктів виховного процесу [3].

Л. Коваль, І. Зверєва, С. Хлебик тлумачать соціальне виховання як систему соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та ін. заходів, спрямованих на оволодіння та засвоєння дітьми та молоддю загальнолюдських та спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у них сталих ціннісних орієнтацій та адекватної соціально спрямованої поведінки [7]. Відзначимо, що характеризується система заходів, а не сукупність впливів.

Л. Мардахаєв соціальним вихованням називає цілеспрямовану виховну діяльність, пов'язану з життєдіяльністю людей у суспільстві, наголошуючи на тому, що дослідження проблеми виховання необхідно розглядати з позицій соціальних інститутів суспільства та соціального фактору індивіда [6].

Соціальне виховання – це створення умов для відносно цілеспрямованого розвитку і духовно-ціннісної орієнтації людини в процесі соціалізації. Ці умови створюються в процесі взаємодії соціальних, групових та індивідуальних суб'єктів у взаємопов'язаних і, водночас, відносно автономних сферах: освіти, організації соціального досвіду, індивідуальної допомоги людині [11, с.35]. А. Мудрик про-

цес соціального виховання представляє у вигляді схеми: включення індивіда в систему життєдіяльності виховних організацій, накопичення знання та інших елементів соціального досвіду, їх інтеріоризація та екстеріоризація [9]. Соціальне виховання – процес двосторонній: держава як соціальний інститут формулює завдання соціального виховання, створює його інфраструктуру, визначає програму і зміст; передбачає активне вибіркове сприймання, засвоєння і відтворення в діяльності та спілкуванні важливих і необхідних для соціального існування соціальних якостей та властивостей індивіда. Соціалізуючі виховні інститути виконують у суспільстві інтегральну функцію та функцію соціального контролю. Індивід у цій системі взаємодій не тільки розвивається та виховується, але й постає як індивідуальність, досить часто всупереч нормативному соціальному впливу та вихованню.

Виховання, безперечно, є одним із факторів формування особистості. Якісна своєрідність виховання, на відміну від інших факторів формування особистості (стихийний вплив середовища, процес розвитку) полягає в тому, що суб'єктом виховання свідомо ставиться визначена мета, яка досягається адекватними засобами. Таким чином, виховання є різновидом суспільної взаємодії, в якому люди впливають на інших для цілеспрямованого формування особистості. Процес виховання спрямований на формування соціально-важливих якостей особистості, на створення і розширення кола її відношень із соціальним середовищем – суспільством, людьми, самою собою, на ефективне використання позитивних і послаблення негативних впливів мікросередовища. Виховання не просто функціонує як складова процесу соціалізації, а системою своїх методів, по суті, забезпечує цілеспрямований механізм соціалізації, є керованою і відносно цілеспрямованою соціалізацією. Виходячи з тези, що виховання є однією із функцій суспільства, його можна розглядати як процес соціального формування (соціального розвитку) особистості.

Формування людини як соціальної істоти засобами виховання виявляється не тільки в тому, що, засвоюючи історичний досвід людства, сучасні способи і засоби діяльності, вона стає культурною, освіченою і вихованою, але й у тому, що внаслідок цього засвоєння вона набуває нових властивостей розвитку, дуже важливих для утворення сенситивних станів. Складне утворення особистості та індивідуальності здійснюється на основі певної сукупності природних властивостей людини як індивіда. При цьому природною основою характеру є темперамент, здібностей – задатки, інтересів та мотивації поведінки – структура органічних потреб. Існує загальний генетичний порядок, що визначає виникнення в процесі соціального формування особистості складних утворень індивідуальності [1, с.25]. Згідно з Б. Ананьєвим, у становленні і розвитку особистості визначну роль відіграють соціальні відношення: економічні, політичні, правові та ін. Сукупність цих відношень виступає для особистості системою соціальних очікувань, вимог, норм, обмежень, а також полем можливостей та альтернатив. Соціальне формування індивіда не обмежується формуванням особистості – суб'єкта соціальної поведінки (комунікації); це також процес становлення людини як суб'єкта пізнання і діяльності [1].

Висновки з аналізу наукових джерел стосовно природи і сутності виховання свідчать, що складовими частинами поведінки людини є біологічні та соціальні особливості й умови росту її організму. Біологічний фактор визначає собою той базис, за межі якого організм вийти не в змозі і над яким надбудовується система набутих соціальних реакцій. Виховання визначається як умова пристосування спадкового досвіду до даного соціального середовища. Виховання здійснює соціальний відбір «зовнішньої особистості», із людини як біотипу воно формує людину як соціотип із безліччю можливостей, закладених в дитині, надаючи можливість здійснитися лише одній, реалізація якої в діяльності, спілкуванні та самосвідомості забезпечить створення суспільства індивідуальностей.

На основі осмислення сутності соціального процесу виховання і розвитку нами запропоновано визначення поняття «соціальний розвиток особистості» – це результат кількісних і якісних змін внаслідок набуття особистістю соціального статусу, засвоєння і сприйняття сукупності соціальних норм, накопичення соціального досвіду і вироблення ціннісних ставлень до дійсності, які формуються під впливом соціуму, саморегуляції поведінки, виявляються у різних видах діяльності та визначають якість виконання соціальних ролей.

Розвиток індивіда як соціальної істоти, тобто соціальний розвиток від індивіда до особистості під впливом виховання передусім детермінується особливим, специфічним для кожного вікового періоду розвитку виключним, єдиним і неповторним відношенням між суб'єктом розвитку і зовнішньою соціальною дійсністю. Це відношення Л. Виготський називає соціальною ситуацією розвитку [4, с.903]. Соціальна ситуація розвитку являє собою висхідний момент усіх динамічних змін, що проходять у розвитку протягом кожного вікового періоду. Вона цілком і повністю визначає ті форми і той шлях, йдучи яким дитина набуває нових властивостей особистості, засвоюючи їх із соціальної дійсності як із основного джерела розвитку, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним. Соціальна ситуація розвитку, специфічна для кожного етапу розвитку (віку) закономірно визначає «образ життя», або його соціальне буття.

Взаємозв'язок виховання і розвитку – вияв взаємозв'язку соціального та індивідуального в розвитку індивіда.

Підхід до розвитку як до сукупності взаємодіючих процесів – природних, культурних, соціальних, є таким, що

визначає характер, зміст і результат соціалізації. Розвиток людини – це процес становлення її особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, соціальних і природних факторів. Згідно з діалектико-матеріалістичної концепції, розвиток індивіда (онтогенез) являє собою процес кількісних і якісних змін, що закономірно проходять в анатомо-фізіологічній та соціально-психологічній будові організму людини. Особистість людини – результат дії і взаємодії різноманітних факторів. Одні з них діють більш-менш незалежно від волі і свідомості людей. До них належать біологічна природа людини, суспільні відношення, спосіб життя, умови мікросередовища. Інші – передбачають організований розвиток. Разом ці фактори забезпечують формування особистості людини. Отже, формування особистості людини – це процес її становлення у суспільстві під впливом численних факторів, природних і соціальних, зовнішніх та внутрішніх, стихійних та організованих. Термін «формування особистості» (соціальний розвиток) містить у собі компонент активності самого індивіда як суб'єкта у цьому процесі. Суспільство формує, надає форми майбутньому суб'єкту діяльності і спілкування, воно обмежує усі форми поведінки і мислення, нормує і спрямовує їх розвиток у необхідному контексті конкретних соціальних обставинах. У понятті «розвиток» фіксується процес поетапного проходження особистістю, що формується, окремих стадій розвитку як еволюційного ускладнення індивідуальної організації індивіда, підкреслюється накопичення і закріплення властивостей, характерних для особистості на певному етапі її становлення. Тому погоджуємося із твердженням В. Москаленко [8] про необхідність зміни адаптивної методології дослідження та організації соціального виховання – спрямованого впливу лише суспільства на індивіда в процесі розвитку, на культурно-діяльнісну концепцію соціалізації і виховання як її структурного елементу – організованої соціалізації та саморозвитку особистості.

Перспективу подальших досліджень проблеми соціального виховання в сучасних умовах розвитку суспільства бачимо в переосмисленні виховних цілей суспільства в напрямку розширення варіативності особистісного розвитку індивіда в системі взаємодій соціальних інститутів та окремого суб'єкта соціалізації, враховуючи те, що прогресивний розвиток суспільства передбачає дедалі більшого визнання кожної людини як співучасника виховного процесу.

Література та джерела

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
2. Бочарова В. Г. Социальная педагогика: диалог науки и практики / Валентина Георгиевна Бочарова // Педагогика. – 2003. – № 9. – С.3-9
3. Бура Н.П. Соціальна робота: Навчальний посібник / Н.П.Бура. – Харків: Ун-т внутрішніх справ, 1996. – 104 с.
4. Выготский Л.С. Психология / Лев Семенович Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
5. Галагузова М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / Минненур Ахметхановна Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. научных трудов. Отв. ред. М.А.Галагузова. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 1998. – Вып.3. – С.7-33
6. Дмитренко Т.О. Методологічні основи соціальної педагогіки / Т. Дмитренко, К.Яресько. – Харків: Крок, 2003. – 32 с.
7. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка/Соціальна робота: Навчальний посібник / Л.Г.Коваль, І.А.Зверєва, С.Р.Хлебик – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
8. Москаленко В.В. Проблема виховання в контексті соціалізації / Валентина Володимирівна Москаленко // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С.3-17
9. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику / Анатолий Викторович Мудрик – М., 1997. – 230 с.
10. Платонова Н.М. Основы социальной педагогики: Учебное пособие / Наталья Михайловна Платонова. – СПб.: Изд-во ун-та, 1997.

– 118 с.

11. Середюк О. Змістовий аналіз соціального виховання учнів як педагогічна проблема / О.Середюк // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2006. – № 3. – С.32-37
12. Социальная педагогика: курс лекций / Под общей ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

У статті розглянуто основні теоретичні підходи до феномену соціального виховання, визначення змісту соціального виховання як складової процесу соціалізації особистості. Соціальне виховання визначається як варіативна модель особистісного розвитку індивіда в системі взаємодій соціальних інститутів та окремого суб'єкта соціалізації.

Ключові слова: соціальне виховання, соціалізація.

В статье рассмотрены основные теоретические подходы к феномену социального воспитания, определение содержания социального воспитания как составляющей процесса социализации личности. Социальное воспитание определяется как вариативная модель личностного развития индивида в системе взаимодействий социальных институтов и отдельного субъекта социализации.

Ключевые слова: социальное воспитание, социализация.

Basic theoretical approaches to the phenomenon of social education, definition of social education content as a component of a process of personality socialization have been considered in the article. Social education has been defined as a variant model of personal development of an individual in the system of interaction of social institutes and a separate subject of socialization.

Key words: social education, socialisation.

УДК 378:53

КОМП'ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ПЕРЕВІРКИ ТА КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З ФІЗИКИ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Точиліна Т., Філіпенко І., Оселедчик Ю.,
м.Запоріжжя

Значну роль у підвищенні ефективності навчання фізики у вищому технічному навчальному закладі й удосконалюванні навчального процесу виконує перевірка знань і умінь студента. У вищих навчальних закладах основними методами перевірки знань, умінь і навичок студентів є: усне опитування, письмова і практична перевірки, стандартизований контроль. Але в рамках нових освітніх технологій, і при значному скороченні часу, відведеного на аудиторні заняття, ці методи контролю неефективні. Останнім часом велику популярність здобуває комп'ютерна перевірка знань. Кожна технологія передбачає свою систему контролю знань чи систему тестування [1; 2; 3]. При впровадженні в навчальний процес модульного навчання, що припускає рейтингову систему оцінки знань студентів, комп'ютерне тестування має ряд переваг перед традиційними формами і методами. Воно природно вписується в сучасні педагогічні концепції, дозволяє більш раціонально використовувати час занять, охопити більший обсяг інформації, швидко встановити зворотний зв'язок зі студентами і визначити результати засвоєння матеріалу, зосередити увагу на пробах у знаннях і внести в них корективи.

Однак проблема об'єктивності оцінки знань студентів з фізики у вищих технічних навчальних закладах за допомогою комп'ютерних тестів в останні роки набула особливу актуальність. Щоб наблизити комп'ютерний контроль знань до природної перевірки у вигляді діалогу викладача зі студентом, необхідно розширити різноманіття питань, використовуваних у тесті. При цьому важливо розробити тестові завдання з урахуванням структурування навчального курсу, формування форми тесту, коректної шкали оцінки.

Тест повинен враховувати мету навчання, мати стислість, ясність, однозначність, бути простим у використанні.

Тому виникла необхідність розробки основних принципів і вимог до конструювання сучасних комп'ютерних тестів, а також методики їхнього ефективного використання у навчальному процесі.

Існує дуже багато визначень, що таке «тест» [4]. На думку В.С. Аванесова, «тест, складається з завдань, правил їх застосування, оцінок за виконання кожного завдання і рекомендацій з інтерпретації тестових результатів». Тест – це інструмент, що складається з кваліметрично вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення і заздалегідь спроектованої технології обробки і аналізу результатів, призначених для виміру якостей і властивостей особистості, зміна яких можлива в процесі систематичного навчання [5]. Нам здається, що дане визначення достатнє стисло і разом з тим повно відбиває склад тесту і його цільове призначення.

Головна функція тестування – це контролююча функція, що полягає у контролі знань і умінь студентів, визначенні досягнень студентів базового рівня підготовки, оволодіння обов'язковим мінімумом змісту дисципліни. Тести дозволяють кількісно вимірити рівень знань студента, що важливо, оскільки в цьому випадку забезпечується необхідна точність і об'єктивність перевірки. Крім контролюючої функції, відповідно до цілей навчання на перевірку покладаються навчальна, розвиваюча і виховна функції, а також задача керування навчальним процесом.

За структурою розрізняють тести безальтернативні (питання відкритого типу) і альтернативні (закритого типу).

Критика застосування в навчальному процесі тестування знань була викликана головним чином через обмежені можливості застосовуваного тривалий час єдиного закритого типу тестового питання, що вимагає вибрати одну правильну відповідь з декількох запропонованих. Історію появи такого питання зв'язують з розробкою і поширенням програмованого навчання. Дійсно, такий тип питання перевіряє скоріше механічну пам'ять студента, а не його творчі здібності й уміння мислити. Закрите тестування не розкриває ступеня розуміння і глибини знань студента, зрівнює студентів незалежно від їх здібностей, не стимулює до поглибленого засвоєння предмету. Більш того, цей тип питання дозволяє просто угадувати відповідь. Ймовірність розпізнавання, що визначається розподілом Бернуллі, доволі висока і коливається в реальних тестах у межах 50-68 % у залежності від обсягу вибірки.

Специфічність дисципліни фізики вимагає застосування тестових завдань відкритої форми з відповідями у виді математичних рівнянь, формул, текстових визначень фізичних величин, а так само у виді числових відповідей розв'язання задач. Завдання такого типу потребують від студента самостійного формування короткої відповіді на питання, чи заповнення пропуску в реченні, чи завершення речення. На перевірку відповідей таких завдань витрачався значний час викладача, а тепер з переходом на комп'ютерне тестування це питання знімається.

Очевидно, для перевірки знань студентів достатня традиційна форма завдання закритої форми, але для виявлення умінь і творчих здібностей студентів необхідно широке використання завдань відкритої форми в різних модифікаціях. Застосовуючи велике різноманіття форм і типів завдань, можна імітувати природне опитування і бесіду викладача зі студентом.

Надійність тесту є одним із критеріїв якості тесту і показує, на скільки точно вимірює даний тест досліджуване явище. Надійність тесту, як правило, визначається після закінчення аналізу задач і складання остаточної форми тесту, для її визначення проводиться спеціальна апробація тесту [6]. Надійність характеризує точність тесту як вимірювального інструмента. стійкість його до дії перешкод (стан випробування, їхнє відношення до процедури тестування і т.п.). Якісний тест не може бути створений без перевірки його на:

1. технологічність і економічність;
2. достатню універсальність (багаторівневі критерії оцінки знань і умінь);
3. валідність (задоволення цілям тестування);
4. надійність (досить високий ступінь формалізації оцінки результатів тестування);
5. легітимність (відсутність протиріч нормам і закону про навчання).

Змістовний аналіз різних тестових завдань з фізики показав, що формування тестових завдань звичайно відбувається безсистемно. Тестові завдання не адекватні структурі фізичних теорій, багато елементів теорії в них не представлені, а для деяких є повтори. Такий підхід не тільки не формує системні знання при роботі з цими завданнями, але й приводить до того, що багато фундаментальних положень теорії не представлені в цих сукупностях завдань.

На підставі викладеного вище ми сформулювали наступні принципи побудови тестових завдань: змістовний, системний і структурний.

На основі цих принципів ми розробили основні вимоги, яких необхідно дотримуватись при розробці комп'ютерних тестів:

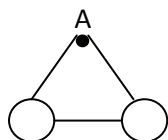
1. Завдання усередині тесту повинні формуватися на основі певної фізичної ідеї, навколо якої проводиться структурування єдиної системи взаємообумовлених і зв'язаних між собою елементів теорії з яких складається навчальний матеріал даної теми або даного модуля.
2. Уся сукупність тестових завдань повинна будуватися не за принципом конгломерату, а за системним принципом: кожне завдання органічно пов'язане з системою.
3. Зміст тесту адекватно відображає усі фундаментальні положення фізичних теорій, які розглянуті у даній структурній одиниці теорії, тому тестові завдання, з яких він складається з взаємодоповнюваними й упорядкованими. Це виключає дублювання елементів теорії.
4. Кожний тест містить завдання з теоретичних питань, якісні завдання та типові розрахункові задачі.
5. З метою забезпечення диференційованого навчання, завдання диференціюються за ступенем складності. Послідовність тестових завдань визначається за принципом: від більш простого до складного;
6. Оцінка якості знань, умінь і навичок на кожному рівні складності повинна здійснюватися за допомогою використання різноманітних типів завдань.
7. Терміни, поняття, які використовуються в тестах повинні бути загальновідомі, відповідати вимогам навчальної програми і строго відповідати першоджерелам;
8. Методична обробка тестових завдань повинна проводитися таким чином, щоб, по-перше, мінімізувати текстовий обсяг завдань; по-друге, підсилити основну фізичну ідею завдань; по-третє, по можливості максимально унаочнити ситуацію завдання (у вигляді малюнків); по-четверте, мінімізувати кількісні розрахунки й форму кінцевого результату.
9. При розробці варіативних завдань з даного модуля модифікується ситуація завдання, змінюються вихідні дані, конструюються переформульовані завдання. Однак, при цих модифікаціях не втрачається зв'язок з провідною фізичною ідеєю. Сукупність варіативних завдань використовується для складання комплексу завдань з даного модуля.

Спираючись на ці принципи ми розробили 2 пакети тестів. Для проведення поточної перевірки знань ми розробили пакет експрес-тестів. Наведемо приклад експрес-тесту (рис.1).

Тестування з використанням експрес-тестів дозволяє проводити експрес-контроль засвоєння відповідної теми модуля на початку кожного практичного заняття. Такий метод тестування не потребує значних витрат години на відповідь і його тривалість не перевищує 15 хвилин. Цей засіб тестування забезпечує регулярний контроль за навчальною діяльністю студента та дає можливість її оцінки та корекції, що особливо важливо при впровадженні в навчальний процес кредитно-модульної системи. По кожному модулю ми розробили 4 пакети тестів, кожний з яких

Два точкових заряди $+q_1$ і $-q_2$ розташовані у вершинах рівностороннього трикутника зі стороною a .

- 1) Зобразити картину силових ліній поля між зарядами $+q_1$ і $-q_2$.
- 2) Визначити силу взаємодії зарядів і її напрям.
- 3) Побудувати результуючий вектор напруженості в т.А
- 4) Визначити потенціал електричного поля в т.А



- 5) Знайти модуль напруженості в т.А, якщо $q_1 = 4 \cdot 10^{-9}$ Кл, $q_2 = -4 \cdot 10^{-9}$ Кл; $a = 0.6$ м

Рис.1. Експрес-тест з теми «Електростатика»

містить 30 варіантів.

За допомогою розроблених нами модульних тестових завдань ми проводимо проміжковий контроль вивчення виділеного модуля курсу фізики. Цей пакет охоплює 12 модулів, на які розбитий весь курс загальної фізики у ВНЗ. Усього для кожного модуля, за описаною вище схемою нами розроблено 30 варіантів завдань.

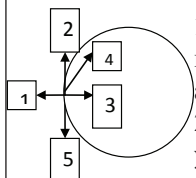
Значне число (~ 30%) завдань у модульних тестах приділяється для перевірки знання студентів основних законів фізики, визначень фізичних величин і знання формул, що стосується теми тесту. Такі завдання оформляються, використовуючи, головним чином, відкриту форму питань. Основну частину тестових завдань (~50%) складають за-

вдання для виявлення умінь розв'язувати конкретні задачі з фізики. Складні задачі, що складаються з декількох етапів розв'язання можуть мати відповіді у вигляді числового значення. Близько 20% тестових завдань приділяється для перевірки змістовного зв'язку між різними поняттями і глибоким розумінням фізичних явищ. Такі завдання можна оформити крім питань відкритої форми і питаннями закритої форми, коли з чотирьох запропонованих відповідей необхідно вибрати правильний.

Наведемо приклад розробленого нами варіанта тематичного тестового завдання з модуля «Кінематика та динаміка поступального та обертального руху. Закони збереження.» (рис. 2).

Варіанта модульного тестового завдання з модуля „Кінематика та динаміка поступального та обертального руху. Закони збереження.»

Рівень А (1б)



1. Тіло рухається нерівномірно по окружності в напрямку проти часової стрілки. Як направлений вектор тангенціального прискорення при такому русі?
а) 1 б) 2 в) 3 г) 4 д) 5 е) прискорення дорівнює нулю
2. Тіло рухається прямолінійно з постійною швидкістю. Яке твердження про рівнодіючу усіх прикладених до нього сил правильно?
а) Не дорівнює нулю, постійна за модулем і напрямком;
б) Не дорівнює нулю, постійна за напрямком, але не за модулем.
в) Дорівнює нулю
г) Дорівнює нулю чи постійна за модулем і напрямком.
3. Зіштовхуються і пружно відскакують друг від друга два м'ячі рівної маси. Чи зберігаються при цьому їх сумарний імпульс і механічна енергія?
а) Імпульс зберігається, енергія немає; б) Імпульс не зберігається, енергія зберігається; в) І імпульс і енергія зберігаються; г) Ні імпульс, ні енергія не зберігаються
4. Сили, робота яких не залежить від форми траєкторії, а залежить лише від початкового і кінцевого положення матеріальної точки (тіла) називають _____.

Рівень У (2б)

5. Залежність пройденого тілом шляху від часу має вигляд $S=2t-3t^2+4t^3$. Знайдіть залежність швидкості від часу і силу діючу на тіло наприкінці другої секунди. Маса тіла 1 кг.
а) $v=2-6t+12t^2$; $F=42$ Н. б) $v=2-6t+12t^2$; $F=24$ Н;
в) $v=2-12t+4t^2$; $F=42$ Н; г) $v=6+12t$; $F=36$ Н
6. Колесо автомашини обертається рівноприскорене. За час $t=2$ хв воно змінило частоту обертання від 240 до 60 хв^{-1} . Визначить: 1) кутове прискорення; 2) число повних оборотів, зроблених колесом за цей час.
а) $\beta=0,157 \text{ рад/с}^2$; $N=300$. б) $\beta=0,257 \text{ рад/с}^2$; $N=100$.
в) $\beta=0,57 \text{ рад/с}^2$; $N=150$ г) $\beta=0,87 \text{ рад/с}^2$; $N=200$
7. Тонкий однорідний стрижень довжиною $\ell=50$ м і масою $m=360$ г обертається з кутовим прискоренням 2

рад/с² відносно осі, яка перпендикулярна стрижню і проходить через кінець стрижня. Визначить момент сил, що діє на стрижень.

А) 200 Н·м; б) 400 Н·м; в) 600 Н·м; г) 800 Н·м

8. У якому випадку двигун автомобіля робить більшу роботу (у кількох разів): для розгону з місця до швидкості 36 км/год чи при збільшенні швидкості від 36 до 72 км/ч. Силу опору і час руху в обох випадках вважати однаковими.

а) $n=2$; б) $n=3$; в) $n=4$; г) $n=5$.

Рівень 3 (3б)

9. Диск радіусом $R = 10$ см обертається так, що залежність лінійної швидкості точок, що лежать на обіді диска, від часу задається рівнянням $v = At + Bt^2$

($A = 0,3$ м/с², $B = 0,1$ м/с³). Визначить кут α , який утворює вектор повного прискорення a з радіусом колеса через 2 с від початку руху.

10. 3 вершини клина, довжина якого $\ell = 2$ м і висота $h = 1$ м починає скочувати невелике тіло. Коефіцієнт тертя між тілом і клином $\mu = 0,25$. 1) Визначите прискорення, з яким рухається тіло; 2) час проходження тіла уздовж клина; 3) швидкість тіла в підставі клина.

Рис. 2. Варіант модульного тестового завдання з модуля «Кінематика та динаміка поступального та обертального руху. Закони збереження.»

Кожен тематичний тест складається з 10 завдань. Варіант тематичного тестового завдання містить у собі три блоки, які складаються з послідовним наростанням рівня складності.

Перший рівень складності - блок 1 (питання 1-4); другий рівень складності - блок 2 (питання 5-8); третій рівень складності - блок 3 (питання 9-10). Завдання складені з різних типів тестів. Максимальна кількість балів, яку може отримати студент, розв'язавши усі завдання тесту – 11 балів. Набрана кількість балів зараховується студенту в особистий рейтинг.

Тестові завдання можуть бути використані як ефективна навчальна програма, яка визначається оригінальністю і великим обсягом запропонованих завдань, що припускають широке охоплення різних аспектів питань, які вивчаються. Оскільки загальний масив завдань - це система з певною ієрархією її компонентів, то її застосування дозволяє індивідуалізувати траєкторію навчання шкільного студента. Одні студенти можуть працювати над масивом завдань, що входять до першого блоку, розв'язуючи завдання першого рівня складності, інші можуть послідовно переходити від одного блоку до іншого, тобто перейти до завдань підвищеної складності.

Таким чином, ми істотно розширили сферу застосування і значущість тестових завдань у навчанні фізики в технічному ВНЗ. Ми розглядаємо їх як засіб діагностики якості знань, специфічну форму контролю, засіб диференціації й індивідуалізації навчання, як прийом розвиваючого навчання фізики, а також специфічну форму узагальнення знань студентів.

Головне достоїнство перевірки знань за тестами у тім, що тести дозволяють у найкоротший термін перевірити знання великої групи студентів, виявити пробіли при викладі навчального матеріалу. При відпрацьованій технології можна забезпечити максимально можливу об'єктивність оцінки знань і швидкість обробки отриманих результатів.

Але, вигравши у швидкості перевірки, ми програємо у культурі мови (письмової чи усної) – її за допомогою тестів не перевіриш. Ми програємо в обґрунтованості. Ясно, що традиційна перевірка дозволяє набагато глибше «копнути» студента. При тестуванні не можна врахувати психологічних і особистісних якостей студента. Майже немає тестів, що перевіряють уміння міркувати, логічно мислити.

Тому, на нашу думку, застосування комп'ютерного тестового контролю по фізиці на технічних спеціальностях вищого професійного навчання можливо тільки у вигляді проміжного контролю. Контроль за усім курсом, а тим більше, підсумковий контроль доцільно проводити в усній чи письмовій формі чи у виді колоквиуму.

Використання комп'ютерних тестів у процесі навчання підвищує якість і ефективність навчання і підвищує інтерес студента до предмета. Але, проте, необхідно пам'ятати, що тільки комплексне застосування усіх методів контролю дозволяє регулярно й об'єктивно виявляти динаміку формування системи знань і умінь студентів. Кожен метод контролю має свої переваги і недоліки застосування, жоден з них не може бути визнаний єдиним, здатним діагностувати всі аспекти процесу навчання. Тільки правильне і педагогічно доцільне застосування усіх методів сприяє підвищенню якості навчального процесу.

Література та джерела

1. Кальнев В.А., Технологія моніторингу якості навчання в системі «учитель-учень»: Методичний посібник для вчителя / В.А.Кальнев, С.Е.Шишов. – М.: Педагогічне суспільство Росії. – 1999. – 75 с.
2. Карнаухов В.М. Система контролю знань / Вадим Михайлович Карнаухов // Інформатика й утворення. – 1995. – №6. – С.118-124
3. Скопылатов И.А. Система педагогічної діагностики у вузі / И.А.Скопылатов, О.Ю.Єфремов // Педагогіка. – 2001. – №7. – С.58-62
4. Носс И.Н. Психодіагностика. Тест, психометрія, експеримент / Игорь Николаевич Носс. – М.: Изд-во «КСП+», 1999. – 320 с.
5. Майорів А.Н. Теорія і практика створення тестів для системи утворення / А.Н.Майорів. – М.: «Народне утворення», 2000. – 352 с.
6. Деревнина А.Ю. Система тестування в електронних підручниках / А.Ю.Деревнина, В.А.Семикин, М.Б.Кошелев // Інформаційні технології. – 2002. – №5. – С.34-38

У пропонованій статті проаналізовані й обґрунтовані основні принципи, переваги та недоліки комп'ютерного тестування з фізики. Запропоновані основні вимоги до конструювання сучасних комп'ютерних тестів. Розглянута методика їхнього

ефективного використання у навчальному процесі вищих технічних навчальних закладів.

Ключові слова: комп'ютерне тестування з фізики, конструювання комп'ютерних тестів.

В предлагаемой статье проанализированы и обоснованы основные принципы, преимущества и недостатки компьютерного тестирования по физике. Предложены основные требования к конструированию современных компьютерных тестов. Рассмотрена методика их эффективного использования в учебном процессе высших технических учебных заведений.

Ключевые слова: компьютерное тестирование по физике, конструирование компьютерных тестов.

The authors of article have analysed, grounded the basic principles, advantages and lacks of the computer testing in physics. The basic requirements have been offered to constructing of current computer tests. Methods of their effective use in the educational process of higher technical educational establishments have been considered.

Key words: computer testing in physics, constructing of current computer tests.

УДК 378.637

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Химинець В.,
м.Ужгород

Загальновизнаним є твердження про те, що які ідеї, зміст і морально-етичні норми сповідаються і реалізуються сьогодні освітою, таким буде суспільство у недалекому майбутньому. Насамперед мова йде про те, що оновлена освіта покликана формувати не лише носія певних знань, але й творчу особистість, здатну використовувати отримані знання для конкурентноспроможної ціленаправленої діяльності в будь-якій сфері суспільного життя. Важливим є й те, що в постіндустріальному світі змінюються взаємозв'язки та взаємовпливи між освітніми та іншими суспільними інституціями, які відповідають за соціально-економічний та культурний розвиток сучасних країн. Розвинені суспільства усвідомлено прагнуть організувати навчально-виховний процес так, щоб якомога більша частка їхньої спільноти отримала у процесі навчання статус творчої особистості. Саме творча особистість, яка усвідомлено зреалізувала себе в суспільній ієрархії та діяльності якої задоволене суспільство, спроможна активно і ефективно впливати на висхідний розвиток сучасних країн.

Суспільна потреба спонукає сучасну школу, її вчителів та педагогів-науковців до пошуку нових педагогічних ідей, технологій, методів та підходів, до поширення і запровадження передового педагогічного досвіду. В той же час слід усвідомлювати, що освіта як суспільна інституція, розвиваючись і самовдосконалюючись, змінює свою структуру та зміст, відповідно до змін і відносин, які домінують в суспільстві на даному етапі його історичного розвитку. Особливості розвитку сучасної освіти в розвинених країнах визначаються і насамперед залежать від:

- векторів глобалізації;
- характеру трансформаційних процесів;
- особливостей інформаційних досягнень;
- вміння адекватно реагувати на зовнішні зміни;
- віддалями до постіндустріального суспільства;
- суспільного усвідомлення ролі і місця освіти в сучасному житті.

Сучасні країни, дбаючи про висхідний соціально-

економічний розвиток, повинні не тільки враховувати загальні тенденції та принципи розвитку освіти на зламі століть, але й ефективно їх запроваджувати та вдосконалювати відповідно до вимог часу. Саме освітянські тенденції прогнозують контури майбутнього суспільства, а принципи – відповідають за динаміку його модернізації. До основних освітніх тенденцій і закономірностей сьогодні відносять:

- створення єдиного європейського освітнього простору;
- людиноцентриську парадигму навчально-виховного процесу;
- прагнення уніфікувати і стандартизувати всі освітні підходи;
- створення умов для освіти упродовж всього життя;
- неперервне зростання вартісних показників на розвиток і функціонування освітніх інституцій.

Із вище наведеного переліку можна зробити загальний висновок про наявність діалектичних протиріч в цих підходах. З одного боку, освіта орієнтується на особистість та її особливі запити, а з іншого – вона змушена підпорядковуватися законам стандартизації і конвеєризації в навчанні і вихованні, які визначають специфіку розвитку сучасного суспільства загалом. Сьогоднішня європейська освіта базується на принципах:

- навчитися жити разом;
- навчитися отримувати знання;
- навчитися працювати;
- навчитися жити, які по суті, є глобальними компетентностями особистості.

На цьому загальному фоні слід виділити ознаки специфічних змін в освіті на зламі століть:

- формування елітної системи освіти, яка переходить від «масового конвеєрного» до «одиночного» виробництва;
- перехід від механічного засвоєння інформації до формування компетентнісних якостей, необхідних для

творчої діяльності.

Основним орієнтиром сучасної освіти є формування творчої особистості, яка здатна саморозвиватися і самовдосконалюватися. Громадянське суспільство, його демократичні принципи та цінності, на які сьогодні орієнтується й українська спільнота, адекватно скеровують особу на високу професійну компетентність, активну і принципову поведінку в усіх життєво творчих процесах.

В цьому контексті прийнято виділяти три підходи до розвитку освіти на сучасному етапі:

- з точки зору змісту освіти – знання є підхід, для якого важливими є знання, які учні здобувають в школі;
- з точки зору особливостей процесу навчання – важливими є питання організації навчання, як учні вчаться, яку інформацію засвоюють, як їх вчать учителі, як побудована пізнавальна діяльність. Головними виступають питання – що вчити, як вчити, що засвоюється?;
- з точки зору отриманих результатів – компетентнісний підхід, який націлює освіту на формування та розвиток базових і предметних компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо) якими мають володіти учні після закінчення школи. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини в тих, чи інших питаннях.

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід скеровує освіту на формування цілого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими мають оволодіти учні під час навчання в школі. Традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набуті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і формувало знання є підхід до навчання. Основна увага при цьому фокусується на самих знаннях, а те для чого вони потрібні, залишається поза увагою. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. При цьому школа формує у випускника високу готовність до успішної діяльності в реальному житті. В такій концептуальній схемі вчителі і учні апіорі орієнтуються на особистісно орієнтовані і діяльнісні моделі навчання. Це вимагає від учителя змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку учитель відіграв роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки учня – від пасивного засвоєння знань, до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

В самому загальному випадку під компетентністю людини слід розуміти спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у

процесі навчання. Загальні і фахові компетентності людини використовують в різних сферах діяльності для виконання певних завдань, вони також служать їй при виборі моделі поведінки в різних ситуаціях.

Освітні системи сучасних розвинених країн, одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами інтеграції до єдиного європейського освітнього простору вважають орієнтацію навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Прийнято вважати, що набуття життєво важливих компетентностей дозволяє людині вільно і правильно орієнтуватися в сучасному інформаційному суспільстві та адекватно реагувати на динаміку змін на конкурентному ринку праці. Набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності адекватно реагувати на запити часу. Компетентність – це інтегрована результативно-діяльнісна характеристика освіти. В самому загальному випадку компетентнісний підхід націлює людину на адекватні реакції в:

1. сучасному суспільстві;
2. інформаційному полі;
3. орієнтація на ринку праці;
4. подальшій освіті.

Набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Надзвичайно актуальною ця теза постає для країн з перехідною економікою, яким вкрай потрібні освічені, висококваліфіковані й професійно компетентні кадри для всіх ланок народногосподарського комплексу.

Серед чисельних означень поняття компетентність перевагу варто надавати офіційним, загальновизнаним дефініціям. Наведемо найбільш вживані міжнародні визначення поняття компетентності [1; 2; 3; 4].

а) Освітня комісія Ради Європи:

- трактує компетентність, як здатність застосовувати набуті в процесі учіння знання й вміння в різних ситуаціях;

б) ЮНЕСКО:

- поняття компетентності трактує як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні;

в) Міжнародний департамент стандартів: поняття компетентність визначає як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. Експерти програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» зі скороченою назвою «DeSeCo» (1997р.) визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Відмітимо, що експерти країн Європейського Союзу виз-

начають поняття компетентностей як «здатність застосовувати знання і вміння» (Eurydice, 2002), що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. У публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні (Rychen & Tiana, 2004). Це означає, що поняття компетентності не однозначно трактується. У 2004 р. на конференції міжнародного рівня, що відбулася за участі ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (департаменту технічної освіти та професійної підготовки), домовилися розглядати поняття компетентності як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах, в ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань [1]. Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів навчання, досягнення та освіти (IBSTPI), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [2]. Для того щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення.

Під поняттям компетентнісний підхід розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості.

Система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої складають:

- ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні компетентності) – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми;
- загально-галузеві компетентності – компетентності, які формуються учнем впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи і які відбиваються у розумінні «способу існування» відповідної галузі – тобто того місця, яке ця галузь займає у суспільстві, а також вміння застосовувати їх на практиці у рамках культурнодоцільної діяльності для розв'язку індивідуальних та соціальних проблем;
- предметні компетентності – складова загально-галузевих компетентностей, яка стосується конкретного предмету.

Відмітимо, що в Україні останнім часом активізувалися дослідження питання запровадження компетентнісних підходів в освіті. Все більше педагогів-дослідників та освітян-практиків звертаються до ідей компетентнісного підходу в освіті як одного з провідних напрямів вдоскона-

лення національної системи освіти. При цьому поняття компетентності містять набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

У критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти компетентність визначається як «загальна здатність, що базується на знаннях, уміннях, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню». Тут же підкреслюється, що навчальна діяльність у кінцевому результаті повинна не просто дати людині суму знань, умінь, чи навичок, а сформувати рівень компетенцій, тобто є націленою на формування творчої особистості.

Притримуючись компетентнісного підходу можна стверджувати, що вміє вчитися той учень, який:

- усвідомлює мету освітньої діяльності;
- мотивований до ефективної освітньої діяльності;
- вміє організувати свою освітню діяльність;
- вміє відібрати потрібні знання;
- працює за обґрунтованим планом, який веде до поставленої мети;
- вміє здійснювати моніторинг і самоконтроль освітньої діяльності;
- усвідомлює свою освітню діяльність і прагне до її вдосконалення.

Відбір та індикатори розвитку компетенцій підпорядковані певним закономірностям, їх визначають з врахуванням наступних умов:

- формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників;
- сучасне життя вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називають ключовими;
- вибір ключових компетентностей має відбуватися на фундаментальному рівні з врахуванням світоглядних ідей суспільства й індивідуума та їх взаємодії;
- має враховуватися вплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства;
- на відбір та ідентифікацію компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані із самою особистістю: вік, стать, соціальний статус тощо;
- визначення та відбір ключових компетенцій потребує широкого обговорення серед фахівців та представників різних соціальних груп.

До основних ознак ключових компетенцій слід насамперед віднести:

- поліфункціональність: дають змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя;
- надпредметність і міждисциплінарність: застосовні не тільки в школі, а й на роботі, в сім'ї, у політичній сфері тощо;
- багатовимірність: охоплюють знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо;
- сфера розвитку особистості: її логічного, творчого та критичного мислення, самопізнання, самовизначення,

самооцінки, самовиховання тощо.

Міжнародні експерти окреслюють засадничі критерії, які слід використовувати для визначення та відбору ключових компетентностей:

- ключові компетентності сприяють результатам високого рівня, в тому числі і соціального рівня на шляху до успішного життя та розвиненого суспільства;
- ключові компетентності є відповідними засобами щодо важливих, складних потреб та викликів часу в широкому контексті;
- ключові компетентності є важливими для особистості.

Прийнято вважати, що набуті особистістю ключові компетенції сприяють [3; 4; 5; 6]:

- участі в створенні демократичних засад суспільства;
- соціальному взаєморозумінню та справедливості;
- дотриманню прав людини й автономії в суперечливих глобальній нерівності та нерівним стартовим можливостям та стають концептуальною базою для:
- автономної діяльності;
- інтерактивного використання засобів;
- вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах.
- компетенції повинні:
- бути вигідними як для окремої особистості, так і для суспільства в цілому;
- надавати можливість інтегруватися особистості в суспільстві і зберігати незалежність та індивідуальність;
- сприяти постійному удосконаленню знань, навичок та умінь.

Ключові компетентності Ради Європи, якими мають володіти молоді європейці сьогодні:

- політичні та соціальні компетентності;
- компетентності для життя у багато культурному суспільстві;
- компетентності, що стосуються володіння усним та письмовим спілкуванням;
- компетентності, пов'язані із розвитком інформаційного суспільства;
- компетентності, що обумовлюють прагнення до навчання упродовж всього життя.

Прийнято виділяти наступні ключові компетентності для сучасної середньої школи:

- грамотність – читання, письмо та арифметика;
- загальні навички – комунікація, вміння вирішувати про-

блеми, лідерство та здатність навчатися;

- особистісні компетентності – цікавість, вмотивованість, креативність, самоповага, ініціативність, реалістичність;
- соціальні компетентності – повага до різноманіття культур і традицій, підтримка професійних стосунків, громадянськість – активна участь у громадському житті;
- ІКТ компетентності як ключ до діяльності у суспільстві знань;
- володіння іноземними мовами;
- наукова грамотність – компетентності з науки та технологій.

Вимоги до сьогодинського випускника української школи, з точки зору компетентнісного підходу, можна сформулювати наступним чином [5-7]:

- бути гнучкими, мобільним, конкурентноспроможним, вміти інтегруватися у динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці;
- використовувати знання як інструмент для розв'язання всіх життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність;
- володіти комунікативною культурою, вміти працювати в команді;
- вміти запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- вміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення;
- дбайливо ставитись до свого здоров'я і здоров'я інших як найвищої цінності;
- бути здатним до вибору серед численних альтернатив, що пропонує сучасне життя;
- вміти неперервно аналізувати і корегувати свою діяльність

Зрозуміло, що ці вимоги та реалізація компетентнісного підходу скеровують школу на формування людини-громадянина, для якої громадянське суспільство стане середовищем в якому вона сповна зреалізує свої права й свободи, розкриє свої можливості і таланти і цим самим усвідомлено буде задовольняти інтереси та потреби суспільства в цілому [8; 9; 10].

Література та джерела

1. Quality education and competencies for life / Workshop 3 / Background Paper – 2004. – P.6
2. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – P.1-10
3. Єрмаков І.Г. Феномен компетентнісно спрямованої освіти / Іван Гнатович Єрмаков // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – К., 2000. – С.6-8
4. Тараненко І.Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції / Ірина Глібівна Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільстві. За ред. І.Єрмакова. – К.: Контекст, 2000. – С.37-40
5. Локшина О.І. Розвиток компетентнісного підходу в європейській освіті / Олена Ігорівна Локшина // З досвіду управлінської діяльності та методичної роботи. – К.: Педагогічна преса, 2007. – С.12-22
6. Овчарук О.В. Якість освіти у європейському та світовому вимірі / Ольга Володимирівна Овчарук // З досвіду управлінської діяльності та методичної роботи. – К., 2007. – С.12-22
7. Родигіна І.В. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу в навчанні / Ірина Вікторівна Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 3. – С.7-10
8. Химинець В.В. Особистісно-орієнтовані технології в післядипломній освіті / В.В.Химинець, О.В.Химинець // Освіта на Луганщині. – 2004. – № 1. – С.27-29

9. Химинець В.В. Гуманістично-громадянська спрямованість післядипломної педагогічної освіти / Василь Васильович Химинець // Освіта Закарпаття. – 2006. – № 4. – С.3-7
10. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / Василь Васильович Химинець. – Ужгород, 2007. – 364 с.

В роботі показано, що сучасна освіта, покликана навчити особистість навчитися жити, тобто виробити свою позицію в житті, свій світогляд, вимогливого ставлення до себе та толерантного до інших, вміння діяти відповідно до поставленого перед собою завдання.

Ключові слова: громадянське суспільство, освіта, менеджмент, (людиноцентризм).

В работе показано, что современное образование, призвано научить личность научиться жить, т.е. выработать свою позицию в жизни, свое мировоззрение, требовательного отношение к себе и толерантное к другим, умение действовать в соответствии с поставленной перед собой задачи.

Ключевые слова: гражданское общество, образование, менеджмент, (человекоцентризм).

The author of the article paper has considered the idea that modern education should, first of all, teach a person to live, i.e. to form own position and vision in life, to be demanding towards oneself and be able to tolerate the others.

Key words: civil society, education, management, (person-centrism).

УДК 378.371.315

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Химинець О., Долгош К.,
м.Ужгород

Сучасний стан соціально-економічного розвитку України, суспільних відносин, змісту громадського життя, ціннісних орієнтирів зумовили важливість такої проблеми, як досягнення якісно нових високих результатів навчально-виховного процесу – підготовки до життя молодого покоління, яке буде спроможне жити і працювати творчо. На вирішення завдань, пов'язаних з нею, спрямовані Закон України «Про загальну середню освіту», національна доктрина розвитку освіти в Україні, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), тощо.

За таких обставин надзвичайно зростає роль учителя як основного і вирішального фактора, що забезпечує формування й розвиток творчої особистості. Тож постає проблема, чи розуміє вчитель у чому суть державного замовлення? Чи кожен вчитель сьогодні готовий допомогти учневі стати творчою особистістю?

Одразу слід зауважити, розвинути творчу особистість може тільки творчий вчитель. Творчий стиль діяльності слід вважати показником професіоналізму сучасного педагога.

Творчий стиль діяльності пропонується розглядати як складну багатовимірну систему, що інтегровано поєднує в собі мотиваційний, інтелектуальний та емоційно-вольовий компоненти [4]. Аналіз однієї з таких підструктур, що об'єднує стиль творчої діяльності та інтелектуальні властивості особистості, дозволяє виокремити сукупність таких елементів як здібність до бачення і розуміння проблеми, самостійність мислення, діалектичність, критичність мислення, творча активність, легкість генерування ідей, антиконформізм особистості, здатність до оцінних дій тощо.

До ознак творчої особистості відносять:

– творча спрямованість;

- висока мотивація досягнень;
- розвинений інтелект (IQ > 120);
- сформовані творчі здібності: серед яких головними є: дивергентність мислення, його гнучкість, швидкість, самостійність мислення; готовність пам'яті, здатність бачити проблему, кмітливості, висока пізнавальна активність, швидкість і точність виконання розумових дій, стійкість уваги, оперативна пам'ять, сформованість логічного мислення, багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних асоціацій, установка на творче виконання завдань, усвідомлення моменту істини. Також розвинена інтуїція, фантазія, багатство уяви [1];
- сформовані вміння: здійснювати ретельний аналіз завдання; усвідомлювати момент розуміння вимог завдання, поцінювати свої можливості для його розв'язання; самостійно планувати основу наступних дій; будувати образ «майбутнього» як цілі діяльності; відстоювати, обґрунтовувати свою думку, позицію;
- сформовані особистісні властивості: самостійність; активність, наполегливість, незалежність суджень; уміння приймати рішення і нести відповідальність; висока працездатність; здатність до ризику; вироблений творчий стиль діяльності [2; 3].

Підсумовуючи, можна сказати, щоб діяти творчо, вчителю потрібні не тільки знання, уміння, навички, здібності, а і спрямованість на творчість, сформований творчий стиль діяльності, розвинене креативне мислення, відповідний комплекс властивостей особистості тощо.

Тож, що слід розуміти під готовністю?

На сьогоднішній день в науковій літературі проблема готовності досліджена достатньо глибоко. Стан готовності до діяльності розпочинається з постановки цілі та

формується на основі потреб і мотивів. Далі відбувається розробка плану, установки, моделі діяльності. Наступний крок – людина починає втілювати «готовність» у предметні дії, використовує засоби і способи діяльності, фіксує проміжкові результати діяльності, порівнює їх із поставленою метою, вносить корективи. Рушійною силою цього

процесу завжди є домінуючий мотив [5].

Пропонуються різні підходи до розробки методології проблеми. Та серед різних здебільшого використовують два традиційні підходи: функціональний, за якого готовність розглядається як психічний стан та особистісний.



У рамках особистісного підходу готовність трактують як умову успішного виконання діяльності; як структурну організацію особистісних властивостей: сформовані установки, набуті знання, вміння, навички, досвід, характеристики і мотиви діяльності; цілеспрямоване вираження особистості, включаючи її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, вміння, навички, налаштованість на певну поведінку тощо.

Актуальність і складність проблеми розвитку творчої особистості молоді полягають у тому, що прямого шляху набування творчості немає. У педагогічній науці окреслені тільки загальні підходи до розв'язання означеної проблеми [7].

Їх два. Перший – розвиток творчих здібностей учнів. Це складний шлях, якщо не сказати нездійснений у традиційній системі навчання. Поза як передбачає індивідуальну роботу з кожним учнем – поштучне виробництво. Інший – організація на уроці творчого процесу навчання. В такому випадку творчість стає рушійною силою розвитку творчої особистості. Коротко розглянемо, що має знати вчитель про обидва підходи [6].

1. В останні роки бурхливі дискусії розгортаються навколо питання здібностей та їх структури. Здібностями називають індивідуально-психологічні особливості людини, що забезпечують успішне виконання певного різновиду діяльності. Здібності поділяються на види передусім за змістом і характером діяльності, в якій вони виявляються. Розрізняють загальні та спеціальні здібності. Науковці вирізняють такі рівні здібностей: репродуктивний (забезпечує високе вміння засвоювати знання, оволодівати прийомами діяльності) і творчий (забезпечує вміння створювати нове, нестандартне, оригінальне). Під творчими здібностями ми розуміємо такий структурний рівень організації здібностей і провідних властивостей особистості, які уможливають орієнтацію мислення індивіда на нові вимоги, пошуки шляхів, форм створення нового, того що не було в його особистому досвіді.

2. Спочатку необхідно з'ясувати, що собою являє твор-

чий процес. Творчістю називають продуктивну людську діяльність, у результаті якої створюються нові матеріальні та духовні цінності. Творчість можлива в різних галузях, не залежить від того, яким є вид діяльності людини: розумовим або фізичним. Найбільш характерною її ознакою є ставлення до праці: індивід отримує задоволення від процесу роботи, а не обов'язково позитивного результату. Творче ставлення до праці – ознака того, що в процесі її виконання (праці) відбулися органічні зміни в самій особистості, сформувалися нові якості, уміння, що в подальшому будуть визначати форми творчої діяльності.

Загальноприйнятими є такі характеристики творчості:

- перетворення явищ, предметів, процесів діяльності або їх образів, чуттєвих чи розумових;
- новизна, оригінальність продукту творчості (нової ідеї, системи дій, невідомих закономірностей тощо).

Чи може учень, навіть якщо він старшокласник, створити зовсім нове? Так, для нього нове те, чого не було в особистому досвіді.

Творча діяльність визначається певною структурою мислення, розумового пошуку, передбачає поетапне виконання певних операцій і дій, які спрямовані на досягнення поставленої мети.

Алгоритм творчої діяльності може бути представлений у вигляді чотирьох послідовних етапів

Перший етап – підготовка – попередня робота по формуванню власної системи знань, пошукова робота думки щодо розширення існуючих знань, їх застосування. На цьому етапі формулюється проблема – завдання творчої роботи.

Другий етап – дозрівання – людина мисленнєво проробляє всі необхідні варіанти з метою пошуку шляхів створення нового продукту, використовує необхідні для цього знання. Особливо важливу роль на цьому етапі відіграють інтуїція, фантазія, творча уява.

Третій етап – розробка – інсайт, незвичайний стан просвітлення, емоційного піднесення, натхнення, в якому концентруються духовні сили особистості і створюється

продукт творчості. По раз людина бачить продукт творіння тільки у своїй уяві, розуміє, яким він має бути.

Четвертий етап – перевірка – розробка ідеї, аналіз, оцінювання соціальної значущості, оригінальності тощо.

За нашими дослідженнями формування творчої особистості буде ефективним за певних організаційно-педагогічних умов. А саме:

- інтеграція і проблематизація змісту навчання;
- рефлексивна позиція учителів і учнів у процесі навчання;
- діалог як форма «суб'єкт – суб'єктної» взаємодії у навчальному процесі;
- мотивація учнів до саморозвитку творчих здібностей.

Зазначимо, що у змісті лекцій, читання яких забезпечує кафедра методики викладання природничо-математичних дисциплін Закарпатського інституту післядипломної

педагогічної освіти, всі вчителі ознайомлюються з обома можливими шляхами формування творчої особистості.

Яким шляхом готовий піти сучасний вчитель? За результатами опитування вчителів – обома. Але практика свідчить про інше.

На превеликий жаль сучасний вчитель, якого в університеті творчості не вчили, по раз розуміє під творчістю використання інноваційних технологій, методів, прийомів тощо. З їх використанням підвищується пізнавальний інтерес учнів, мотивація досягнень, інтенсифікується діяльність на уроці, розвиваються здібності учнів, в більшості репродуктивного рівня. Позитивних сторін дуже багато. Недолік один – навчальний процес спрямований на засвоєння, запам'ятовування деколи навіть зазубрювання навчального матеріалу, а не на формування творчої особистості.

Таблиця 1
Розвиток компонентів творчого мислення за допомогою різнотипових завдань

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ	ТИП НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ЗАВДАННЯ
Здібність до бачення і розуміння проблеми	завдання з неконкретно поставленими запитаннями; завдання із прихованим підтекстом; завдання з невстановленими умовами
Самостійність мислення	завдання високого рівня проблемності; завдання з нечітко сформульованими проблемами або конфліктними ситуаціями, завдання, які можна розв'язати декількома способами (потрібно знайти оптимальний)
Семантична гнучкість та образність мислення	вправи на різні граматичні конструкції, провокуючі на помилку; завдання з неоднозначною відповіддю
Діалектичність мислення	завдання на виявлення уявних труднощів у професійній діяльності; завдання, що принципово не мають розв'язку
Творча активність, легкість генерування ідей	завдання, в яких потрібно миттєво запропонувати план дій, програти декілька варіантів; завдання на висунення припущень, побудови стратегії діяльності
Критичність мислення	завдання рецензування; завдання на виявлення помилок та їхнє виправлення; завдання на побудову плану діяльності
Здатність до оцінних дій	завдання з багатьма можливими розв'язками; завдання на оптимізацію процесу діяльності; завдання з несприятливими умовами)
Готовність пам'яті (обсяг оперативної пам'яті, швидкість мислення)	завдання на миттєве використання навичок спеціального перекладу; на використання стандартних розв'язків у нестандартних ситуаціях
Здатність до широкого перенесення (згорнутість мислення)	завдання на переклад різних фразеологізмів та сталих виразів; завдання на комбінування відомих способів дій і побудову нових
Здатність до узагальнення	вправлення у написанні висновків; завдання на складання планів діяльності
Уміння доводити роботу до кінця	виконання самостійної роботи з наступною самоперевіркою і самооцінкою
Дивергентне мислення	завдання, які вимагають всебічного аналізу проблеми, потребують побудови внутрішнього плану дій, активізують процеси рефлексії

Кафедрою методики викладання природничо-математичних дисциплін проводиться значна робота з формування готовності вчителів до розвитку творчої особистості: читаються лекції, проводяться семінари, конференції.

На допомогу вчителю розроблено систему навчально-пізнавальних завдань, що забезпечують розвиток складових творчого мислення учнів, частково представлені у таблиці 1.

Проведено діагностику творчих здібностей практично всіх вчителів-предметників. Результати вкрай сумні. Із діагностичними завданнями, що дозволяють перевірити креативність мислення з групи чисельністю 25 осіб справляються 1–3. Відомо, що найоб'єктивнішу інформацію про стиль діяльності вчителя можна отримати аналізуючи творчу роботу, якою він звітується за проведену протягом п'яти років роботу, в період курсової перепідготовки. В цей період вчитель мав займатися самоосвітою, самовдосконаленням професійним і особистісним. На жаль, деякі вчителі підходять до її написання формально. Більшість з них не знайомі з вимогам, що пред'являються до робіт такого виду. Розвивальну роль відіграє і написання методичних посібників. Останнім часом стан їх виконання значно покращився. Кожен методичний посібник містить розробки уроків, позаурочних, виховних заходів – те, що виявляє справжню творчість вчителя. Але цей прекрасний авторський матеріал штучно поєднується з переписаним з додаткових джерел «рефератом» з дидактики. А насправді

теоретична частина має містити педагогічне проектування і організацію змісту навчання і виховання відповідно до мети розвитку інтелектуальних здібностей, розумових здібностей, пізнавальних можливостей тощо.

Вважаємо, що робота з формування готовності вчителя до розвитку творчої особистості має розпочинатися ще у вищому навчальному закладі. Адже майбутнім вчителям потрібна не тільки фундаментальна інтегрована база знань з фахових дисциплін, методики їх викладання, педагогіки та психології, а й сформовані навички творчого стилю діяльності, відповідна структура організації особистісних властивостей та творчих здібностей.

Необхідно також поглубити методичну роботу у практиці загальноосвітніх шкіл, пов'язану зі зміною звичайних і впровадженням нових підходів до її організації, в основі якої на перший план виступає творчий стиль діяльності як обов'язковий компонент практичної діяльності, а особистість учителя – як активний суб'єкт, організатор та виконавець професійних функцій.

Література та джерела

1. Кульчицька О.І. Творчі здібності і особливості їх прояву в дитячому віці / Олена Іполітівна Кульчицька // Обдарована дитина. – 2000. – № 1. – С.10-14
2. Пономарев Я.А. Психология творчества / Яков Александрович Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
3. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Яков Александрович Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
4. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Наталья Юрьевна Посталюк. – Казань: КУ, 1989. – 205 с.
5. Роменець В.А. Психология творчества: Навчальний посібник для студ. вищих навч. закладів / Володимир Андрійович Роменець. – 2-ге вид. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
6. Химинець О.В. Проблема формування творчої особистості / Ольга Володимирівна Химинець // Науковий вісник УжДУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 1 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редкол.: В.І.Опіярі (гол. ред.), М.І.Блецкан, М.М.Болдижар, В.В.Гоммонай. – Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла». – 1998. – С.17-22
7. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности / Вилен Эммануилович Чудновский. – М.: Знание, 1986. – 79 с.

В роботі подається авторське бачення готовності вчителя до роботи по розвитку творчої особистості школяра. Пропонуються варіанти організації процесу формування творчих здібностей.

Ключові слова: творчий вчитель, готовність до діяльності, творчий процес, творчі здібності, компоненти творчого мислення, навчально-пізнавальні завдання.

В работе подается авторское видение готовности учителя к работе по развитию творческой личности школьника. Предлагаются варианты организации процесса формирования творческих способностей.

Ключевые слова: творческий учитель, готовность к деятельности, творческий процесс, творческие способности, компоненты творческого мышления, учебно-познавательные задачи.

The authors of the article have provided personal vision of a teacher readiness to work on the development of pupil creative personality. Variants of the process of forming the creative abilities have been proposed.

Key words: creative teacher, readiness to an activity, creative process, creativity, the components of creative thinking, educational and cognitive tasks.

УДК 371.134

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧНЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Шебеньова І.,

м.Пряшів, Словацька Республіка

Постановка проблеми. Однією з основних рис сучасної школи є спрямованість освітньої системи на розвиток та саморозвиток особистості учня. В центрі уваги стоять не тільки пізнавальні, але й мотиваційні процеси та інтереси,

які відносяться до внутрішньої (психологічної) сфери особистості і лежать в основі прийняття рішень та поведінки (діяльності) людини. Їм належить велика роль у формуванні життєвого сенсу, цінностей, вони пов'язані з моральни-

ми, етичними та когнітивними потребами особистості.

Постать педагога розглядається не тільки з позицій людини, особистості з усіма біологічними, соціальними і психологічними рисами [3], але й із позицій професійної компетентності в питаннях планування, проектування навчання, пізнання психологічних і педагогічних особливостей розвитку дітей дошкільного, молодшого та старшого шкільного віку. Саме від професійної компетентності педагога залежить формування і розвиток мотиваційної сфери учнів, стимулювання їх інтересу до навчання, підбадьорювання та заохочення до цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності.

Необхідною умовою ефективного мотиваційного впливу на учнів є вмотивованість самого педагога, його налаштованість на постійний розвиток і саморозвиток, пошук нових прийомів і методів взаємодії з учнями, залучення їх до творчої співпраці. Саме тому проблема формування професійно значимої мотивації у майбутнього вчителя є актуальною.

Проблематика змін в учительській освіті, спрямованій на професіоналізацію учительської професії та проблематика мотивації до вибору учительської професії зараз є актуальною та резонансною темою для чеських та словацьких спеціалістів, які досліджують ці проблеми як, наприклад, J. Vašutová [10], V. Spilková [12], та M. Portik M [8].

Психолого-педагогічні аспекти проблеми формування мотивації до професійної педагогічної діяльності досліджували чеські та словацькі науковці I. Brtnová-Čepičková [2], J. Čár [3], B. Kosová [5], S. Štech [9], I. Viktorová [9]. Проблеми формування професійних компетентностей як основи розвитку професійної майстерності досліджували L. Belasová [1], J. Honzíková [4], M. Kožuchová [6], M. Podhájecká [7], A. Sedláková [11], R. Šikulová [13], V. Šebeň [14] та ін.

Але проблеми підготовки педагога до розвитку мотиваційної сфери учнів у процесі навчання дослідники майже не торкаються.

Саме тому мета нашої статті полягає у розкритті сутності проблеми підготовки педагогів до розвитку мотиваційної сфери учнів.

Виклад основного матеріалу. Формування особистості педагога відбувається у процесі опанування спеціальностей, пропонованих педагогічними факультетами та факультетами із спеціальним гуманітарним або природознавчим нахилом. Впродовж навчання студент має можливість розвивати свої здібності, особисті якості, погляди, інтереси, вартості та життєву філософію. В результаті оволодіння системою теоретичних знань із спеціальності та реалізації завдань педагогічної практики студент отримує початкові уявлення про професію, яку собі вибрав.

Основним результатом цього етапу підготовки до майбутньої професійної діяльності повинні бути інтеграційні взаємозв'язки між теоретичними знаннями із педагогічних, психологічних і спеціальних дисциплін та педагогічною практикою. B. Kosová розуміє під професійними знаннями не тільки знання про професію педагога, але характеризує їх як «складну структуру, що охоплює компоненти здібностей, досвіду, поглядів та цінностей особистості» [5, с.15]. Окрім того дослідниця визначає сфери, в яких повинна проявлятися професійність педагога. Учитель «повинен

бути експертом:

- відносно себе (автономний суб'єкт),
- відносно педагогічних відносин (на допомогу індивідуальному розвитку учня та на рішення виховних ситуацій),
- відносно полегшення навчання (на психо-дидактичне трансформування змісту освіти) та
- відносно постійної рефлексії практичної діяльності та саморефлексії» [5, с.17].

Стосовно особистості учня та розвитку його мотивації до навчання, то до кожної навчальної спеціальності факультетів з підготовки педагогів у навчальні програми включені теми, що пов'язані із проблемою розвитку пізнавальних мотивів. Мотивація вважається дослідниками однією з важливих дидактичних проблем, якій потрібно приділяти окрему і відповідну увагу. Із загальних відомостей, необхідних для спрямування педагогічного процесу, студент повинен отримати знання для визначення понять «мотивування» та «мотив», знання про види мотивів і мотивувань, про засоби внутрішнього та зовнішнього мотивування учнів у навчанні, він повинен вміти порівняти переваги та недоліки обраних методів, прийомів, засобів стимулювання мотивації.

В якості вияву підготовленості до реалізації учительського покликання у аспекті формування пізнавальної мотивації учнів, студент повинен, окрім іншого, вміти аналізувати фактори, які впливають на розвиток особистості учня, описати навчально-пізнавальну активність учнів в процесі навчання, порівнювати та запроваджувати методи стимулювання мотивації навчання. Майбутній учитель має розуміти особливості впливу різних мотиваційних факторів на учнів певного шкільного віку.

Студент знає, що мотивування учнів молодшого шкільного віку до навчання пов'язане з підготовкою дитини для вступу у школу, з її емоційним та соціальним розвитком. Він спостерігає, що на мотиваційну сферу учня молодшого шкільного віку до навчання великий вплив має сімейне середовище. S. Štech, I. Viktorová [9] наводять переконливі докази того, що виховні методи у сім'ї часто впливають (або позитивно, або негативно) на відношення учня до педагога та до предмету, який він викладає. Студент знає, що в процесі розвитку особистості учня виразніше проявляються мотиви, які впливають на бажання та переконання учня. Пояснення, повідомлення учителя повинні носити для учня характер широко-спектральної інформації; він повинен розкрити суть явища у відповідності до пізнавальних потреб та здібностей учня. Учень окрім пояснення вчителя часто прагне почути його оціночний коментар, що складає основу формування емоційно-ціннісного ставлення до світу, оточення, зрештою навчання.

До практичного застосування знань учні виявляють особливу цікавість, оскільки сьогодні вони мають можливість отримувати інформацію з різних джерел, і школа перестає бути єдиним джерелом нових, сучасних відомостей. Студент усвідомлює, що завдання, які стоять перед сучасним учителем, кардинально відрізняються від тих, які доводилось вирішувати кілька років перед цим. Учитель відіграє роль фасилітатора, яка, на наш погляд, є одною з найважливіших у професійній педагогічній діяльності.

Наступною важливою компетенцією учителя є здібність планувати навчально-виховний процес таким чином, щоб досягти конкретних, дидактичних та виховних цілей. Щодо навчально-виховного процесу, то він постійно формулює завдання, які повинні якнайбільше мотивувати учнів до проявів довіри, підбадьорює до діяльності та її оцінки під час їх активності. Керуватись наведеними вимогами щодня – це для учителя непроста справа.

Для розвитку професійно значимої мотивації учителів-практиків, або майбутніх учителів важливе значення мають імпульси, які учителі отримують на лекціях, семінарах, курсах чи в рамках робочих майстерень («workshop»). Темі, завдання, можливість для прояву активності, ініціативи, творчості, для підвищення компетентності та мотивування майбутніх педагогів до учительського покликання подають творчі викладачі. Своїм прикладом, набутими знаннями та досвідом вони впливають на своїх студентів, впливають на розвиток їх професійно значимої мотивації, щоб ті зрозуміли своє призначення, усвідомили важливість завдання

учитися впродовж всього життя, зростати разом із своїми учнями.

Намагання викладачів спрямовані на створення педагогічного, пронизаного творчістю середовища. Саме у такому просторі учителі-практики та майбутні учителі мають можливість розвивати у себе прагнення до формування мотиваційної сфери учня.

Висновки. Таким чином підготовка вчителя до формування навчально-пізнавальної мотивації учнів опирається на знання психології особистості дитини, особливості розвитку мотиваційної сфери у дітей різного шкільного віку, на знання про методи, прийоми, способи, засоби впливу на особистість учня, а також на досвід практичної, пронизаної творчим пошуком діяльності, який студенти здобувають під час педагогічної практики та спілкування у середовищі «творчих майстерень».

У подальшому плануємо розробити програму діяльності авторської творчої майстерні.

Література та джерела

1. Belasová L. Elementární gramotnost' – základná kompetencia žiaka. /Klíčové kompetence ako způsob myšlení a vzdělávání v preprimární a primární edukaci. – Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, UJEP, 2010. – S.66-72
2. Brtnová Čepičková I. Přípravenost studentů učitelství na vyrovnávání handicapů žáků zo sociokulturně znevýhodněného prostředí z pohledu psychosémantického výzkumu / Edukace v kontextu sociální exkluze. – Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 2008. – S.33-63
3. Čáp J. Struktura osobnosti / J.Čáp, J.Mareš Psychologie pro učitele. – Praha: Portál, 2007. – S.145-180.
4. Honzíková J. Nonverbální tvořivost v technické výchově. – Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. – 102 s.
5. Kosová B. Profesie a profesionalita učitele / Profesionální rozvoj učitele. – Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. – S.7-20
6. Kožušková M. Elementární technická výchova dětí předškolního a mladšího školského věku / Kolláriková, Z., Pupala B. (eds.) Předškolní a elementární pedagogika. – Praha: Portál, 2001. – S.401-423
7. Podhájecká M. Premeny vysokoškolskej prípravy a ďalšie možnosti vzdelávania predškolských pedagógov /Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách. Zborník z celoslovenskej konferencie. – Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. – S.12-27
8. Portík M. O přípravě a připravenosti učitelův elementaristův na profesii / Příprava učitelův elementaristův na prahu nového tisícročia. – Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2001. – S.11-47
9. Štech S., Viktorová I. Vztahy rodina a školy – hledání dialogu. / Z.Kolláriková, B.Pupala (eds.) Předškolní a elementární pedagogika. – Praha: Portál, 2001. – S.57-93
10. Vašutová J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. – Brno: Paido, 2004. – 120 s.
11. Šebeň V. Práce s talentovanou mládeží vo fyzike v Prešovskom kraji / 50 let fyzikální olympiády. Padesát let péče o talenty. – Hradec Králové: MAFY, 2009.
12. Sedláková A. Výtvarná výchova, vědecká ilustrace a umění techniky v modernizaci současných edukačních kompetencí pedagogických pracovníků / Technické vzdělávání jako součást všeobecného vzdělávání. – Banská Bystrica: FPV UMB, 2009. – S.434-439
13. Spilková V. et al. Současné proměny vzdělávání učitelů. – Brno: Paido, 2004. – 271 s.
14. Šikulová R. Hodnotící kompetence učitele jako cesta k rozvíjení a posilování hodnotící kompetence žáka / Klíčové kompetence ako způsob myšlení a vzdělávání v preprimární a primární edukaci. – Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, UJEP, 2010. – S.73-83

У статті порушується важлива проблема підготовки вчителя до розвитку мотиваційної сфери учня. Доводиться, що ефективність впливу на мотиваційну сферу учня залежить від багатьох чинників, найважливішим із яких є професійна вмотивованість педагога. Розкриваються особливості стимулювання мотивації майбутніх учителів шляхом залучення студентів до різних видів прояву активності та співпраці у творчих майстернях.

Ключові слова: мотиваційна сфера особистості учня, професійна вмотивованість педагога, творчі майстерні.

Статья рассматривает важную проблему подготовки учителя к формированию мотивационной сферы ученика. Доказано, что эффективность влияния на мотивационную сферу ученика зависит от многих факторов, важнейшим из которых есть профессиональная мотивированность педагога. Раскрываются особенности стимулирования мотивации будущих учителей путем вовлечения студентов к разным видам выявления активности и сотрудничество в творческих мастерских.

Ключевые слова: мотивационная сфера личности ученика, мотивированность педагога, творческие мастерские.

The author of the article has considered the topical issue of teacher training to the development of motivational sphere of a pupil. It has been proved, that the effectiveness of influence on the motivation sphere of a pupils will depend on many factors, the most important among those is the professional motivation of a teacher. The peculiarities of stimulation of future teachers by means of involving pupils to different types of display of activities and cooperation in the creative clubs have been disclosed.

Key words: motivational sphere of a pupil personality, professional motivation of a teacher.

Благодарность. Эта статья финансово поддержана из проекта грантового агентства «КЕГА» 3/7083/09 «Расширение, модернизация и актуализация эдукативных компетенций педагогических работников» Министерства просвещения Словацкой Республики (2009–2011).

УДК 316.354.4

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА У РОБОТІ ІЗ ПОШИРЕННЯМ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СУБКУЛЬТУРОЮ СТРЕЙДЖЕРІВ

Шимановський М.,
м.Київ

В кожному людському співтоваристві існує домінуюча культура. Це – певна сукупність культурних зразків, ідеалів, психічної мотивації поведінки, а також мовних зворотів, що цю поведінку описують. Такі культурні зразки приймаються та розділяються більшістю членів саме цієї спільноти.

Втім, така домінуюча культура не є культурою всього людського співтовариства. Вона, скоріше за все, є культурою певного прошарку його громадян, які в цей момент отримали владні повноваження та нав'язують свою культуру іншим членам співтовариства, стверджуючи, що саме досягнення їх спільноти є абсолютним взірцем світосприйняття та суспільної поведінки.

Як відомо, наукове дослідження феномену субкультури у вітчизняній науці розпочалось віднедавна. В дослідженнях І.А. Зязюна, О.Л.Кононко, Н. Слюсаревського, Е.В. Баталиної-Корнєєвої, І.Ю. Борисова, Л.О. Варяниці, В.І. Забрянського, І. Трухіна та інших розкривалися теоретичні засади вивчення молодіжних субкультур. Однак, розвиток суспільства постійно генерує нові субкультури та викликає потребу не тільки у соціологічному дослідженні, але й у розробці педагогічних методик роботи з її представниками.

Метою нашої статті є розкриття сутності стрейджерства як субкультурного утворення, яке пропагує здоровий спосіб життя.

Варто підкреслити, що існування субкультур є обов'язковою ознакою громадянського суспільства. Оскільки тоталітарна держава не передбачала громадянського суспільства, субкультурні об'єднання громадян в СРСР не заохочувалися. Щоправда, існували «клуби по інтересах» на рівні об'єднань любителів книги, спілки філателістів, філуменістів, кінологів. Однак, вони знаходилися під контролем правоохоронних органів.

Сучасна культура демократичного суспільства неоднорідна. В такому суспільстві реалізується багатоманітність соціальних підгруп, які більшою чи меншою мірою, а інколи й докорінно відрізняються своїми політичними, культурними цінностями та традиціями. Кожна з таких підгруп є носієм особливого світосприйняття, відповідно, формує особливу культуру, що відрізняється від домінуючої в цьому соціальному просторі і в цей час [1].

Культуру кожної такої підгрупи називають субкультурою. Сучасне людське товариство можна уявити як строкату мозаїку різних субкультур, де так звана домінуюча культура поступово втрачає ознаки дійсного (тотального)

домінування, загальнообов'язковості і всюдисущності. Власне, виходячи з цього, кожна людина належить до якоїсь певної субкультури.

Справа, однак, у тому, що пересічний громадянин, або, як його називають представники субкультур, «цивіл» не замислюється і не має потреби замислюватися про власну ідентифікацію з певною системою культурних цінностей, не декларує ні в своїй свідомості, ні у вербальному спілкуванні з оточенням своїх переваг та упевдженнь.

На відміну від пересічного громадянина, представник субкультури завжди достатньо чітко декларує свою приналежність до певної субкультурної групи, більшою чи меншою мірою знає про основні теоретичні її засади, іноді, щоправда, тільки у символічному вигляді. Щирий (справжній) представник субкультури обізнаний, усвідомлює та емоційно глибоко, до фанатизму, переживає спільні цінності, установки та способи їх вербального та невербального виразу. Це не виключає існування так званих «позерів», тобто тих, хто лише удає себе представником певної субкультури. Позер дотримується лише зовнішніх ознак субкультури, але не виконує всіх обов'язкових для її представників ритуалів, а головне – не переживає емоційно всіх чеснот субкультурності.

Важливо зазначити, що серед субкультур варто виділити контркультури. Контркультура – субкультура, яка зорієнтована не тільки на активне неприйняття панівних суспільних цінностей, або цінностей іншої субкультури, що дотична до власної, але й на більш чи менш активну протидію таким цінностям. Представники контркультури не просто генерують власну систему цінностей та відмежовуються від системи цінностей іншої субкультури, але й декларують необхідність ідейного протистояння з нею, а інколи навіть і фізичної боротьби з її представниками [5].

У свідомості представника контркультури гіпертрофовано зафіксований чіткий водорозділ між тими, кого можна називати «своїми» та тими, хто є «чужим». При цьому «свій» є завжди носіями обов'язкової культурної харизми, яка надається не за особисті заслуги, а лише за сам факт приналежності. «Чужі», в свою чергу, набувають рис монстричності, із якою треба вести постійну боротьбу. Контркультура існує лише завдяки такому протистоянню. Звідси можна казати про антисоціальність контркультур, оскільки жодна з них не сприяє громадянському взаєморозумінню [6].

Таким чином, можна казати, що субкультури:

- є обов'язковою умовою існування будь-якого демократичного суспільства; неодмінним атрибутом громадянського суспільства, міра їх розвитку є ознакою демократичності держави в цілому;
- є способом ідентифікації із соціальним середовищем: з власною субкультурою, із всією системою субкультур, із світом поза субкультурами;
- мають постійну тенденцію до створення власної ієрархії. Кожна субкультура ґрунтується на засадах неформальності та самоврядування. Вхідження до субкультури практично завжди є наслідком добровільного залучення до притаманних тільки їй взірців поведінки, до числа яких входить, безумовно, і система визнання чи невизнання демократичних засад взаємодії. В таких субкультурах завжди виділяється неформальний лідер, і проблеми дотримання формальної процедури виборів організатора та ініціатора майже ніколи не виникає. Самоврядування тут спонтанне, і формальний лідер – завжди та сама особа, що й неформальний.
- кожна субкультура має свою, притаманну тільки їй, особливу форму комунікації у власному субкультурному товаристві: особлива мова, яка містить характерні для субкультури арготизми, особливості одягу або спеціальні знаки на одязі, зачіска, татуювання, обряд ініціації, що є способом розпізнання «свій-чужий»;
- необхідно розрізняти власне субкультури і контркультури. Якщо субкультури продукують та репродукують особливі символи та переконання, виокремлюючи себе із світу, однак, не протиставляючи себе йому, контркультури ґрунтуються на неприйнятті чужих цінностей, втручанні в особисті справи носіїв інших субкультур. Субкультура завжди демократична, контркультура в демократичному суспільстві має всі ознаки тотальності;
- в субкультурі важливо виділяти складові, які можуть бути хіба що об'єктом зацікавленого вивчення з боку педагогів, оскільки вони знаходяться в сфері приватного життя особистості. Однак, є складові субкультур, а особливо контркультур, які виводять цю сферу культурної діяльності за межі правового поля.

Дослідження субкультур дозволило визначити загальну логічну структуру, яка дає можливість висвітлити результати її аналізу. Коротка історія та ідеологічні засади руху – висвітлено історія виникнення та основні ідейні засади субкультури [2]. Зовнішні ознаки – кожна субкультура вимагає своїх представників якимось чином виділятися з натовпу. Зазвичай, це особливий одяг, зачіска, татуювання, особлива хода, особливий лексикон (арготизми, мовні правила) та інше. Виявлення таких зовнішніх характеристик дозволяє швидко зрозуміти, з ким ви маєте справу. Музика. Більшість субкультур своєю складовою мають особливі упередження щодо музики. Наркотики, інші штучні стимулятори. Особливо важливо для характеристики субкультур є визначення, як ставляться її представники до наркотичних стимуляторів. На жаль, вимушений визнати, що значна частка з досліджених субкультур або повністю приймає штучні стимулятори, або ставиться до них похлибиво.

Взаємовідносини з правовим полем та правоохоронними органами. Більшість із субкультур намагаються не конфліктувати з правоохоронцями. Щоправда, частина з субкультур, особливо політичного спрямування, постійно конфліктує з державними інституціями.

Зупинимось детальніше на одній із таких субкультур – субкультурі стрейджерів. Її представники з'явилися не так давно, і рух стрейджерства дуже швидко почав поширюватися в нашій країні.

Стрейджери (від англійського Straight Edge (чітка риса, скорочено sXe) – субкультурний рух, що пропагує здоровий спосіб життя. Представники стрейджерства категорично виступають проти наркотиків, тютюну та алкоголю. Відкидають стрейджери і невідповідні статеві контакти. Своєрідним гаслом стрейджерів є фраза: don't drink, don't smoke, don't fuck – не пий (алкоголь), не пали, не займався (невідповідним) сексом [4].

Вважають, що стрейджерство веде своє походження від музичного стилю панк та його різновиду – хардкору. Власне кажучи, сама назва Straight Edge веде своє походження від пісні хардкор групи Minor Threat.

Первинний панк-рок епохи його засновників групи «Секс пістолс» був музикою брутальної поведінки та брудних намірів. Наступник панку хардкор в протидію своєму попереднику починає активно декларувати здоровий спосіб життя. В 1981 році хардкор група «Minor Threat», яку очолював Ян Маккей (Ian MacKaye), продукує альбом «Bottled Violence».

Маккей народився і виріс в США. Його однолітки брали участь в «буремних шістдесятих», коли популярними були хіпі, сексуальна революція, марихуана й інші наркотики та випивка, – «Sex, drugs & rock'n'roll». Маккей був не таким, як всі: він не палив, не нюхав кокаїн, не коловся і не пив. В альбомі «Bottled Violence». Маккей вмістив пісню «Straight Edge», яка стала своєрідним маніфестом субкультури, що зароджувалася, маніфестом нового руху.

Термін Straight edge походить від англійських слів Straight – прямий та edge – грань, лінія. Якщо спробувати цей вираз українською, отримаємо щось на зразок «точна лінія» чи «пряма лінія», можливо навіть – «правильний шлях». Словник сленгу дає ще одне визначення: «перевірочна лінійка». Якщо перекладати по суті – «лінія непохитної поведінки».

Стрейджери, на відміну від більшості інших субкультур, не носять особливого одягу, не мають відмінностей у зачісці чи якихось інших розпізнавальних знаків. Єдине, що може відрізнити стрейджера серед інших – нанесене маркером зображення навкісного хреста, який імітує літеру Х на тильній частині долоні. Справа в тім, що концерти неформальних панк та хардкор-груп проходили в барах чи дискотечних танцпідлогах, де пропонували не тільки музику і танці, але й випивку, яка, власне кажучи, і давала основну частку прибутку. Однак, Закон, а його суворо дотримуються на Заході, забороняє продавати оковиту чи навіть пиво тим, кому не виповнилося двадцять один. Тому охоронець при вході ретельно перевіряв документи всіх, хто приходив на вечірку, і ставив маркером неповнолітнім той самий навкісний хрест тим. Кожен, хто підходив до барної стійки, мав показати тильну сторону руки.

Часто на одяг чи тильний бік долоні прибічники субкультури наносять аббревіатуру sXe. Значно рідше можна побачити три хрести (XXX, або xXx), які означають вже згадане: не пити, не курити, не займатися непорядкованим сексом, або написи DRUG FREE (вільний від наркотиків) чи POISON FREE – вільний від отрути.

Стрейджери категорично проти вільних непорядкованих статевих контактів – сексу до шлюбу чи поза шлюбом, а також проти гомосексуалізму. Варто додати, що частина стрейджерів відмовляється від сексу взагалі, або допускають його тільки як частину процедури зачаття нового людського життя. У всіх інших випадках, – вважають вони, – це – просто дурна і тому непотрібна забава, такий самий наркотик, без якого можна спокійно та безпечно прожити.

Крім того, що стрейджери негативно ставляться до будь-яких наркотиків, значна частина їх виступає і проти будь-яких форм дискримінації за етнічною, расовою, віковою, статевою ознакою. Однак, існують і расистські чи відверто нацистські групи всередині руху, про що дещо пізніше.

Стрейджерство – особлива субкультура, яка спрямована фактично проти всіх інших субкультур, точніше, проти основних принад майже всіх субкультур. Стрейджери виділяються саме правильною поведінкою, декларують свою приналежність та жорстке дотримання людських декларованих високоморальних стандартів. Правильною поведінкою з огляду на збереження здоров'я, на усвідомлене обмеження статевої свободи. І в цьому – бунт проти реально, а не декларативно визнаних стандартів суспільства.

Стрейджери наголошують: суспільство смертельно хворе. Хворе наркоманією, статевою надмірністю та статевими девіаціями, невитриманістю в їжі, хворе на расизм, фашизм, сексизм, ейджизм.

Стрейджери – бунтівники навпаки, бунтівники, які виступають проти лицемірства тих, хто на словах декларує свою правильність, тотожність, адекватність, але насправді діє як руйнівник і власного здоров'я, і здоров'я суспільного. Вони – контркультурні по відношенню до всіх інших субкультур та контркультур, в тому числі і до світу цивілізації. Діяльність стрейджерів – звичайно, як і діяльність всіх інших субкультур – бунт, але це «бунт навпаки», боротьба не за право бути неправильними, але за право бути правильними, саме такими, якими має бути суспільство.

Важливо підкреслити, що значна частина стрейджерів, як свідчить опитування, походять з родин, в яких алкоголізм, наркоманія чи тютюнокуріння були нормою поведінки. Тому належність до субкультури – ще й особиста спроба захиститися від неминучості втягнення до пастки негативних традицій, яка викликає деградацію.

Здоровий спосіб життя стрейджерів включає також спорт. Особливо в субкультурі популярним є скейтбординг. Сам засновник стрейджерства Ян Маккей на початку своєї кар'єри був відомим як вправний скейтер. Як стверджується на одному з стрейджерських сайтів «спорт, який виробляє в особи сильну волю та позитивне ставлення до світу, має величезний вплив на стрейджерів».

В субкультурі є декілька напрямів. Стрейджери від початку – неагресивна субкультура. Її первинні представники

піклувалися про власне здоров'я і ніколи не нав'язували нікому свої погляди. Такий напрям отримав назву Positive Youth Crew. Його представники вважали, що якщо вже людина прийшла на хардкор-вечірку поспілкуватися та потанцювати, вона не буде там палити, пити, колотися та блювати на оточуючих.

За недовгим часом частина стрейджерів почала висповідувати принципи більш ортодоксального стрейджерства sXe-хардлайн (англійською – *hardline* – від *hard* – твердий та *line* – лінія) – напрям у політичному русі, який об'єднує представників жорсткого безкомпромісного розвитку, або *militant pro-life straight edge*. Вони взагалі відмовляються від всіх видів штучних стимуляторів, в тому числі навіть від чаю та кави.

Крім того, такі хардлайнери – вегетаріанці та виступають за права тварин, тому відмовляються не тільки від їжі тваринного походження, але й від взуття та одягу зі шкіри. Існують і хардлайнери – вегани, які відмовляються навіть від їжі на основі яєць та молока. Більш того, вегани-стрейджери взагалі відмовляються від використання будь-яких предметів тваринного походження, особливо від хутра. Окремі угруповання таких веганів спеціалізуються на тому, що обливають зеленою фарбою хутрові манто багатих жінок, або випускають на свободу хутрових тварин з розплідників. Вони також категорично проти використання ліків на основі спирту та штучних стимуляторів, а також не визнають законність абортів та контрацепції. Зрозуміло, що стрейджери також беруть активну участь у захисті оточуючого середовища.

Педагоги завжди активно виступають за здоровий спосіб життя. Існує навіть спеціальний шкільний предмет – ОБЖ – основи безпеки життєдіяльності. Проводяться численні акції, в яких хлопчики та дівчатка розповідають один одному, як правильно поводитися, чому не можна палити, наскільки небезпечні наркотики, особливо ін'єкційні. Стрейджери роблять те саме, тільки не тому, що їх заохочують до цього дорослі, але тому, що їх спонукають внутрішні потреби зробити самих себе і все суспільство кращими [3].

Певна частина стрейджерів розчарувалася у мирних методах пропаганди своїх поглядів з огляду на те, що такими мирними методами дуже складно отримати одразу швидкий результат. Більш того, суспільство, яке на словах пропагує ті самі принципи, що й стрейджери, – принципи здорового способу життя, – насправді активно реалізує зовсім іншу суспільну програму. Тому таке відгалуження стрейджерів визнає можливість та необхідність насильства як методу розповсюдження своєї ідеології, особливо, якщо це стосується абортів, боротьби з наркоторгівцями та боротьби за права тварин. Однак, в цілому рух застосовує ненасильницькі, пропагандистські методи.

Але варто врахувати: якщо людина – стрейджер, це далеко не значить, що вона – обов'язково суб'єкт високоморальний. Стрейджер може піклуватися про здоров'я власне і здоров'я своєї групи, але при цьому мати досить примітивні чи відверто негативні політичні погляди. Тут є дуже важливе зауваження – стрейджери, як вже говорилося, – декларують свій антифашизм та антирасизм. Однак, нацистські та расистські групи почали брати на озброєння

ідеї стрейджерства. Відповідно, представники праворадикальних течій активно підхоплюють ідеї здорового способу життя. До того ж показне стрейджерство дає додаткові можливості для твердження про те, що така праворадикальна ідеологія містить ідеї, що сприяють суспільному здоров'ю. В такому випадкові з'являється навіть можливість звинуватити «ворогів» у тому, що вони свідомо споюють чи змушують палити, розбещують чи труять наркотиками «наших». Тут стрейджерство – скоріше засіб, який підтримує згуртованість субкультури, ніж сама субкультура.

Можливості педагогічного впливу на стрейджерство, як і на всі субкультури, залишається питанням відкритим. Тут можна говорити хіба що про взаємодію, оскільки ця субкультура побудована більшою мірою не на уподібненні масовому взірцеві, а на усвідомленому виборі власного поведінкового ідеалу. Стрейджерство вимагає роботи над собою, напруження у протидії фальшивим суспільним ідеалам.

На відміну від інших субкультур, стрейджери – субкультура, яка розвивається стабільно. Кількість її представників постійно збільшується.

Підсумовуючи вищесказане, слід відмітити, що важливим напрямком виховної роботи у вищих навчальних закладах має стати активне сприяння позитивному стрейджерству, оскільки така субкультура сприяє суспільному (психічному, фізичному, моральному) здоров'ю. При цьому педагогам варто всіляко підтримувати такий напрям розвитку субкультури, не нав'язуючи своєї прямої допомоги. В той же час, педагоги мають бути максимально обережними в роботі зі стрейджерами для того, щоб, по-перше, не створилося враження про те, що субкультура є частиною виховних педагогічних планів і своєрідною спробою маніпулювати студентами, нав'язуючи їм певну модель поведінки, яка бажана педагогам. Таке вже було з піонерською організацією чи комсомолом. По-друге, варто навчати дітей уникати надмірного екстремізму хардлайнерства, участі у тих групах, які під виглядом стрейджерства пропихують ідеї соціальної нетерпимості.

У перспективі передбачається розробка методичного посібника, який міститиме короткий огляд субкультур та окремі рекомендації для педагогів щодо соціально-педагогічної роботи в середовищі субкультур.

Література та джерела

1. Борисов И.Ю. Зарубежные исследования молодежных субкультур / И.Ю.Борисов, Л.А.Радзиховский // Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для студ.пед. вузов. – М., 1999. – С.507-516
2. Варяниця Л.О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі: дис... канд. пед. наук: 13.00.05 «соціальна педагогіка» / Людмила Олександрівна Варяниця. – Луганський національний педагогічний ун-т ім.Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 241с
3. Зязюн І.А. Динаміка культурного поступу (культура і субкультура з точки зору теорії) / Іван Андрійович Зязюн // Трибуна. – 1994. – №9-10. – С.20-21
4. Кононко О.Л. Дитяча субкультура як цінність і складова особистісно-орієнтованої освіти / Олена Леонтіївна Кононко //Дошкільне виховання. – 2001. – №12. – С.6-9
5. Слюсаревський М.М.. Субкультура як об'єкт дослідження / Микола Миколайович Слюсаревський // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – №3. – С.117-127
6. Трухин И. Конфликтная субкультура как массовая культура / И.Трухин // Народное образование. – 2002. – №7. – С.139-147

У статті розглянуто загальнотеоретичні принципи організації молодіжних об'єднань-субкультур. Розглянута детально одна із цікавих і перспективних – стрейджерство – субкультура, що пропагує здоровий спосіб життя. Запропоновано напрями педагогічної підтримки цієї субкультури.

Ключові слова: стрейджерство, субкультура, педагогічна підтримка.

В статье рассмотрены общетеоретические принципы организации молодежных объединений-субкультур. Рассмотрена детально одна из интересных и перспективных – стрейджерство – субкультура, пропагандирующая здоровый способ жизни. Предложены направления педагогической поддержки субкультуры.

Ключевые слова: стрейджерство, субкультура, педагогическая поддержка.

The author of the article has considered general theoretical principles of organisation of youth associations – subcultures. One of the most interesting and promising – Straight Edge – subculture, which provides membership to a healthy way of life, has been described in details. Directions of pedagogical approaches of support of this subculture have been proposed.

Key words: straighters, subculture, pedagogic support.

УДК 378.22

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Шпеник С.,
м.Ужгород

Реформування системи освіти в Україні передбачає вивчення зарубіжного досвіду і впровадження кращих зразків у вітчизняну теорію і практику. Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує порівняно нова для нашої країни спеціальність – соціальний працівник. Незважаючи на значний інтерес вітчизняних учених до вивчення зарубіжного досвіду підготовки фахівців соціальної роботи (О. Бартош–Пічкарь, І. Козубовська, О. Ольхович, О. Пришляк та ін.), питання практичної підготовки майбутніх соціальних працівників поки що досліджені недостатньо. Таким чином, в даній статті коротко проаналізуємо деякі особливості практичної підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії, де цьому аспекту підготовки надається велике значення.

Слід підкреслити, що вищі навчальні заклади Великої Британії мають досить широкі повноваження в організації навчального процесу, тому зміст і форми підготовки фахівців в різних закладах можуть суттєво відрізнятися. Проте, як правило, у більшості вузів, де готують фахівців соціальної роботи, вона будується у відповідності з вимогами Центральної ради з питань навчання і підготовки у соціальній роботі (CCETSW).

Розглядаючи підготовку соціальних працівників в університетах Великої Британії, відзначимо, що значний обсяг навчального навантаження (від 40 до 50%) приділяється практиці студентів. Дійсно, у яких би формах не здійснювалася соціальна робота – з окремими людьми, родинами, групами чи співтовариствами з акцентом на допомогу, підтримку, захист, консультування чи соціальний розвиток, вона завжди зберігає свій практичний характер [1].

Навчання практиці соціальної роботи відбувається як у навчальному закладі, так і безпосередньо на робочому місці, що дає можливість студентам не тільки оволодіти конкретними навичками, але і пов'язати теорію з практикою, відчувати себе фахівцями і по справжньому усвідомити цінності соціальної роботи.

Ефективність такого навчання залежить від забезпечення ряду важливих умов. По-перше, потрібно, щоб студенти мали можливість нехай під керівництвом, але цілком самостійно виконувати завдання, що включають фази планування, впливу, оцінки і підведення підсумків. Якщо вони всього лише спостерігають за роботою інших, не отримуючи можливість діяти самостійно, то навчання не буде повноцінним. У навчанні соціальної роботи мають місце і спостереження і наслідування, але цього зовсім недостатньо для того, щоб навчитися самому виконувати відповідний вид професійної діяльності, – потрібна реальна практика. По-друге, кожному учню необхідний педагог-наставник.

Центральною фігурою в процесі практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у Великій Британії є педагог-наставник. Від його професійної компетентності залежать як успіх практики в цілому, так і ступінь задоволеності студентів. Тому підбір, навчання та утримання в шта-

ті кваліфікованих педагогів-наставників – важлива задача, котра перебуває в центрі уваги всіх шкіл соціальної роботи Великої Британії, що орієнтуються на високі стандарти професійної підготовки.

Навчання на робочому місці проходить у практичних соціальних закладах та установах Великої Британії, де до студентів прикріплюють педагогів-наставників, які керують їх діяльністю. У більшості випадків в цій ролі виступають самі співробітники установ. Емпіричні дослідження останніх років, проведені у Великій Британії, показують, що від особистості педагога-наставника багато в чому залежить ефективність навчання на робочому місці та задоволеність студентів практикою.

Успіх практичної підготовки залежить і від характеру та якості її організації, від координації діяльності навчального закладу з тими агентствами соціальної роботи, у яких студенти будуть проходити практику.

Можливо виділити 4 етапи в процесі підготовки проведення практики у більшості вузів Великої Британії: підбір місця проходження практики; прийняття рішення; підписання угоди; підготовка баз практики до прийому студентів.

Одним з головних завдань вчителя практики є – навчитися підбирати навантаження для студента згідно його можливостей та рівня. Часто трапляється така ситуація, коли студент скаржиться, що об'єм роботи, запланований для нього на протязі практики, не відповідає його можливостям.

Звичайно, навчальні потреби студента виступають на перший план, тому слід приділити їм якомога більше уваги. Серед них найважливіші :

1. Використання теорії на практиці. Це – можливість використати певний метод, або працювати в рамках певного теоретичного напрямку (наприклад, кризова інтервенція).
2. Практичне навчання. Це – розвиток практичних навичок та умінь, таких як: проведення інтерв'ю, ведення записів, ефективна комунікація.
3. Процедурне навчання. Це – навчання в агентстві специфічним адміністративним та процедурним процесам, таким як: процедура захисту дитини, судова процедура і т.д.
4. Емоційне навчання. Це – визнання, відгук на навчання емоційним ефектам інтервенції та позначення емоцій клієнта на почуттях працівника.

Важливо знати, в яких напрямках студент є більш компетентним, в яких – ні. Це стане фактором визначення об'єму та типу покладених на студентів обов'язків. Звичайно ж, немає чіткої формули вирахування об'єму роботи.

Іншим важливим питанням є – наскільки комфортно має почувати себе студент на практиці. Навчання обов'язково вносить свій елемент дискомфорту. В свою чергу, відчуття занадто високої комфортності може привести до самовдоволеності.

Рівень, тип та об'єм роботи для студента залежатиме від етапу, на якому відбувається практика (початковий, середній, кінцевий).

На початковому етапі практики наголошується на загальних умінь. Це не означає, що сама практика має бути загальною. Знання та вміння мають бути загальними (тобто такими, що можуть бути ефективно використані у соціальній роботі в будь-якому закладі).

На кінцевому етапі практики наголос ставиться на специфічній сфері, яку обирає для роботи студент.

Середній етап практики – міст між початковим та кінцевим.

Велике значення в процесі практики надається супервізії, найважливішими завданнями якої є: 1) оцінити навчальні потреби студента та можливість реалізувати їх на практиці; 2) посилити креативні та самокритичні можливості студента та перевірити їх на практиці; 3) свідомо інтегрувати теоретичні знання з практикою в соціальній роботі студента; 4) підвищити рівень знань студента та його розуміння соціальної роботи [2].

Регулярні графіки офіційної супервізії мають бути узгоджені, неформальні консультації також повинні надаватися студенту в залежності від потреб. Заняття з супервізії розраховані мінімум на 1-1,5 години на тиждень. Вони проводяться у вільний від персональних завдань час студента та вчителя практики.

Від студента очікують активну участь у супервізії – планування робочої програми зустрічі разом з вчителем практики. Підготовка до заняття, наприклад, обробка необхідної теоретичної літератури, збір інформації, є важливими для студента та вчителя практики.

Найпоширенішою формою супервізії є очні зустрічі вчителя практики та студента, хоч практикуються і групові форми супервізії, коли вчитель практики збирає своїх кілька студентів на практиці для супервізії.

Студенти, які засвоїли навички практики в соціальних закладах в цілому, можуть приступити до останнього етапу практичної підготовки по обраних спеціальних напрямках. Існує 5 базисних напрямків, які необхідно засвоїти кожному студенту перш, ніж перейти до вузької спеціалізації: практика соціальної роботи з сім'єю; антидискримінаційна практика; культурологічна практика; практика правової поінформованості та практика з дослідницькою орієнтацією.

У Великій Британії існують різні методи практичного навчання соціальної роботи. Зокрема:

1. Апаратні – аудіо, відео, слайди, кіно, комп'ютер, ІНТЕРНЕТ.
2. Письмові – щоденники, аналіз випадків, звіти, протоколи, резюме, результати спостережень та ін.
3. Дослідні – вправи, імітація, рольова гра, дискусія, моделювання і т.д.
4. Графічні – малюнки, схеми, діаграми, графіки, фотографії та ін.
5. Друковані – роздатковий матеріал, офіційні документи, інструкції, статті і т.д.

Широко практикуються письмові роботи під час проходження практики.

Перша практика. Письмовою роботою є вивчення випадку. Її оцінює вчитель практики при консультуванні з

т'ютором. Завдання цієї роботи полягає в тому, що студент має продемонструвати своє вміння інтегрувати знання з основ соціальної роботи та цінностей соціальної роботи, проаналізувати його. Обсяг роботи - 3–4 тис. слів і вона має включати:

1. Інформацію про агентство та його значення в контексті громади.
2. Аналіз проведеної роботи, методів/моделей оцінки роботи, інтервенцію.
3. Правові аспекти роботи агентства.
4. Аналіз використаних теорій для розуміння клієнта.
5. Критичний аналіз анти-дискримінаційного підходу в роботі з клієнтом.

Друга практика. Письмова робота з рефлексивного практичного навчання:

Обсяг роботи – 4-5 тис. слів.

1. Вона є частиною звіту про проходження другої практики.
2. Робота може стосуватись конкретної людини, сім'ї, групи людей, організації, громади.
3. Ця робота є тестом для студента на перевірку вміння поєднати теорію, дослідження та практику. Вона має базуватись на використаних теоріях, містити оброблену літературу, мати звичайний академічний стиль.
4. Результати роботи мають бути оцінені самим студентом.
5. Це – відображальний та аналітичний звіт про пророблену роботу.
6. Подаються 3 копії роботи: 1 – вчителю практики, 2 – секретарю курсу.

Студент повинен написати кінцевий звіт про проходження практики, який пишеться від першої особи і включає:

1. Вступ.
2. Короткий зміст проробленої роботи (1 тис. слів).
3. Оцінку роботи (4 тис. слів) (компетентність та практичні вимоги; набуті та використані знання: моделі інтервенції, право, і т.д.; аналіз практики: слабкі та сильні сторони).
4. Висновки та рекомендації.
5. Список літератури.

Існують 2 типи формальної оцінки практики студента: середній та кінцевий. Студент не може отримати кінцеве оцінювання без середнього (хіба що у виняткових ситуаціях). Метою середнього оцінювання є перевірити, чи студент досягнув поставленого стандарту компетентності. Вчитель практики повинен написати письмовий звіт про практику студента; студент пише письмову роботу, де має продемонструвати свої теоретичні і практичні знання.

До кінцевої оцінки проходження практики студентом додаються такі документи:

- 1) розгляд випадку з практики студента, де студент має продемонструвати своє вміння співвідносити теорію та практику;
- 2) інші письмові роботи, що є необхідні у відповідності до вимог програми;
- 3) звіт вчителя практики за весь період практики студента, де має бути чітко вказано, чи студент досягнув поставленого стандарту. Звіт повинен базуватись на вибіркових аспектах практики студента, які вчитель практики споглядав безпосередньо. Пряме споглядання практики студента іншим вчителем практики має використовуватись

як додаткове свідчення, якщо студент пройшов практику задовільно або нижче визначеного стандарту.

Відгук про практику студента має бути інтегрованою частиною практичного досвіду студента і не повинен сприйматися студентом як приємний чи неприємний сюрприз при прочитанні кінцевого звіту вчителя практики про проходження студентом практики.

Вчитель практики повинен написати кінцевий звіт про проходження практики студента (4 тис. слів, 10-12 сторінок). Матеріали для звіту беруться з супервізорства, щоденників, звіту агентства, прямого споглядання, відгуку від колег студента. Структура звіту передбачає:

1) вступ – опис процесу навчання студента на практиці,

проробленої роботи;

2) оцінку роботи на основі вимог CCETSW;

3) висновки та рекомендації.

Кожна програма практики користується моделями оцінювання на основі вимог CCETSW – знання, цінності, основні навички та компетентність.

Отже, значним досягненням в системі підготовки соціальних працівників у Великій Британії є їх ефективна практична підготовка, яка забезпечується чіткою координацією діяльності університетів та соціальних закладів; інтеграцією теорії і практики; різноманітністю моделей практичної підготовки, творчим застосуванням супервізії, методичними розробками.

Література та джерела

1. Доуэл М. Обучение практике социальной работы / М.Доуэл, С.Шардлоу – М.: Аспект Пресс, 1997. – 224 с.
2. Vickerly A. A Guide for Supervisors of Social Work Staff. – London: NISW, 1987, Paper 5.

У даній статті досліджено особливості практичної підготовки соціальних працівників у Великій Британії.

Ключові слова: практична підготовка соціальних працівників у Великій Британії, методи практичного навчання.

В данной статье исследуются особенности практической подготовки социальных работников в Великобритании.

Ключевые слова: практическая подготовка социальных работников в Великобритании, методы практического обучения.

The author of the article has considered the peculiarities of practical training of future social workers in Great Britain.

Key words: practical training of social workers in the Great Britain, methods of practical training.

УДК 371.134:5

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СТИМУЛЯЦІЙНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ ДО ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Штербакова К.,

м.Прешов, Словацька Республіка

Постановка проблеми. Освітньо-виховний процес реагує на вимоги з боку ринку праці, який проявляється у потребі підвищення ефективності праці педагогічних працівників. Ці атрибути поєднані з ідеями нашого проекту KEGA 3-7083/09 під назвою «Розширення, модернізація та актуалізація едукативних компетенцій педагогічних працівників». Впровадження інноваційних технологій у процес підготовки студентів природознавчого факультету здійснюється у Прешовському університеті і реалізовується в рамках вказаного проекту.

Впродовж двох років існування проекту здійснюється підготовка матеріалів та методичних вказівок для вчителів, які отримують учасники workshopів-семінірів. Підготовлені матеріали будуть презентовані в принтовій (готовій до друку) та електронічній подобі на WEB сторінках проекту, де знаходяться всі інформаційні відомості про проект, про досягнуті результати, про публікаційні вступи координаторів та виконавців проекту.

У процесі роботи над проектом керуємось і опираємось на наш довготривалий досвід, який ми придбали у співпраці з голандськими та британськими партнерами під час роботи над проектами TEMPUS Phare. Для словацького шкіль-

ництва характерною ознакою викладання природознавчих дисциплін (фізика, хімія, біологія, географія та екологія) є переважання (домінування) пояснювально-ілюстративних методів навчання, тоді як в Британії та Голандії переважає інтегрований спосіб вивчення природознавчих дисциплін, що поєднують інвестигативні методи «active learning» та інформаційні технології – ІТ, для яких у словацькій мові маємо адекватну (відповідну) назву – «активного навчання, приступу» [1, с.2]. До них належить: брейнстормінг, методи активного читання, методи активного писання, драматизація, інтелектові ігри, квестионстормінг та інші. Ці методи активізації пізнавальної діяльності використовуються для стимулювання та підвищення інтересу студентів до оволодіння основами природознавчих дисциплін.

Метою нашої публікації є показ можливостей використання інтерактивних методів навчання для посилення інтересу студентів до вивчення природознавчих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Ревізуванням існуючих навчальних планів підготовки вчителів природознавчих наук ми досягли підвищення рівня дослідницької активності та ефективності праці студентів у процесі оволодіння змістом природознавчих дисциплін. Цього було досягнуто

колективом кафедри фізики за допомогою введення нових факультативних предметів: виготовлення навчальних посібників, нетрадиційні експерименти та інше.

На таких спеціальних лекціях студенти були стимульовані до самостійної практичної діяльності, яка починається домашньою підготовкою і охоплює теоретичний аналіз проблеми, опрацювання письмових матеріалів з метою подальшого пояснення або розкриття конкретної теми. Дуже важливим у цьому випадку є показ того, в якій мірі студент оволодів методом «active learning». При оцінюванні сформованості умінь використовувати активні методи навчання враховується також дотримання встановлених часових рамок.

Дуже добре, якщо студенти зуміють активно презентувати самостійну роботу у формі мікровиступів. Виготовлені ними посібники з необхідною інструкцією до використання часто залишаються у школі; їх виставляють на видному місці, як цікавий виставочний експонат.

У змісті факультативу «Нетрадиційні експерименти» студенти ознайомлюються із сучасними дидактичними технологіями, використовуючи «активне навчання». Це дозволяє підвищити якість їх підготовки в плані реалізації професійних функцій як у змісті вивчення природознавчих предметів в основних школах, так і для ведення гуртків за інтересами. Для опрацювання студентам пропонується п'ять тематичних пакетів: механіка, термо та молекулярна фізика, електрика та магнетизм, геометрична оптика та акустика.

У творчих майстернях студенти мають можливість познайомитись з методами «active learning» (брайнстормінг, методом активного читання та методом активного писання, драматизацією, квестіонстормінгом, дидактичними іграми і т.п.) та з інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ).

Якщо слово «мотивація» означає ініціатива (давати імпульс до чогось), то творчий педагог під час викладання постійно мотивує студентів. Часто собі ставимо запитання: «Які активізаційні методи допоможуть студентам в їх майбутній педагогічній діяльності?». Мотивація та пізнавальна активність у навчальній діяльності можуть розвиватися за допомогою вказаних активізаційних методів навчання.

Цей спосіб викладання факультативних дисциплін допомагає студентам брати активну участь у виготовленні навчальних посібників та збагачує їх досвідом продукування власних нетрадиційних способів подачі навчального матеріалу. Стимулювання в цьому випадку пов'язане не лише із можливістю побачити і спробувати самому активні методи в дії, а також із можливістю використовувати нетрадиційні методи навчання у подальшій професійній діяльності.

Згадувані методи допомагають студентам у процесі вирішення проблем під час роботи над колективними проектами. Окрім того, під час проходження педагогічної практики в останньому семестрі магістерських студій студенти повинні не тільки подати матеріал уроку, але і провести дискусію з приводу пред'явленої проблеми, яку сформулювали перед учнями в якості домашнього завдання. При цьому вони допомагають учням правильно формулювати свої думки, погляди, переконання; вчать відповідальності за результати своєї праці.

Стимуляційні методи, які ґрунтуються на створенні специфічних проблемних, комунікативних, дидактичних ситуацій сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку здібностей до творчого вирішення ситуацій. Спостереження за поведінкою (організаційною, комунікативною, методичною, психолого-педагогічною) студентів під час педагогічної практики показали, що вони використовують також і інші нетрадиційні методи, наприклад інсценізаційний метод, метод інцендетів і т.п.

Зупинимось коротко на сутності вже згадуваних активних методів навчання. Техніка брайнстормінгу не представляє чогось радикально нового. Вживалась вже 400 років тому в Індії, як одна з технік індуїстичних вчителів при веденні релігійних груп. Автор цього методу Алекс Ф. Осборн виходив з преміси (тези про вихід з положення): «Люди багато своїх думок ніколи навіть не висловлять, бо бояться, що такі думки, пропозиції будуть не дійсні, не реальні, погані, смішні, не відповідають тому, що написано в підручниках, що твердять авторитетні люди, що вони неконвенційні (незвичні). Не хочуть бути піднятими на сміх, або видатись нерозумними чи непрактичними». Принципами брайнстормінгу є: відокремлення творчості, продукції думок від їх оцінки; якість плодить якість; принцип брайнстормінгу, що впливає з синергічного (допоміжного) ефекту – якщо люди працюють спільно, взаємно інспіруються, допомагають один одному і випрошують більше думок, пропозицій, ніж якби працювали індивідуально, а результати їх праці потім інтегруються. Про цей метод йдеться в роботах [3; 4; 5].

Методи активного читання – включені нами до вивчення фізики дуже стримано. На початку ми ставили перед собою питання: «Навіщо нам на уроках фізики займатись активним читанням та активним писанням? Для чого тоді уроки мови?» Першою реакцією на використання цього методу було зауваження, що складним є знайти потрібні тексти, які необхідно для повноцінного впровадження такого методу (статті з журналів, енциклопедій і хрестоматій т.п.). Загальновідомо, що учні у школі на уроках фізики читають з дошки, з екрана проектора та монітора, з підручників, з своїх конспектів. Проблема була у тому, як перетворити таке читання на «активне», тобто як досягти цілей, які переслідує використання цього методу?

Для цього учням запропонували текст, який для них було важко опрацювати (наприклад, науково-публіцистичний текст). Використання цього методу ми прагнули розвивати в учнів, крім основного (навчитись працювати із складнішими текстами, розуміти їх, вміти пояснити своїми словами прочитане) міжпредметні зв'язки. Ми попередили їх про форму, структуру тексту, про те, що мова в цьому випадку розглядається не тільки як привілей вчителів-мовників. Мова – це засіб спілкування, але і самопрезентації. За допомогою роботи з текстами учні вчать якнайкраще використати уміння висловлюватись. Учні вчать без остраху і побоювань висловитись невірно формулювати думки, проговорювати їх в присутності інших. Окрім того, використання цього методу сприяє розвитку рис характеру: відповідальності, систематичності, лідерських якостей.

Вчителі відмічають, що ключем до ефективного активного читання є здібність учня простежити і встановити зв'язки між тим, що він прочитав, і тим, що він уже знає. Ви-

користання цього методу наповнює учнів почуттям власної гідності, вірою у свої сили, в те, що вони самі можуть щось творити. Це допомогло їм краще висловлюватись, краще розбиратись не тільки у текстах підручника, але і у інших науково-публіцистичних, науково-популярних текстах.

Метод активного писання впроваджувався нами поступово. Це метод, який допомагає ровивати і покращувати здібності до писання. У вивченні фізики писання використовується у процесі оформлення лабораторних робіт (коли учні мають написати висновки результатів вимірювання), у процесі написання пояснення до задачі, в процесі підготовки анотованого конспекту до теми або написання плану проведення лабораторного експерименту. На активізацію цих видів робіт та на використання при цьому творчих елементів йдеться в працях [1; 2].

Окрім перерахованих, тут наводяться різні форми використання методу активного писання, як наприклад: щоденник, записи з досліджень, протоколи, вирізки з газетних статей, листи, поезія, проза, драма, інтерв'ю для радіо або телебачення. Активне писання вимагало від учнів пояснення і виокремлення наукових понять та уявлень, оцінювання поглядів та позицій. Як показано в [1, 2], учні вчать відповідальності за власне писання, з'ясовувати свої власні думки в процесі комунікації, висловлювати їх та презентувати свої висновки іншим.

Драматизація (в англомовних країнах під цим методом розуміють таку діяльність учнів (і вчителів), що нагадує театральну виставу. Ми дещо звужуємо можливості використання цього методу, оскільки підготовка і показ учнями драматичної вистави передбачає довготривалу і копітку роботу по відшукуванні і творчому переосмисленні навчального матеріалу. Самостійна підготовка учнями коротенької сценки з необхідністю вимагає створення спеціального середовища. В цьому випадку краще підходить час, відведений для позакласної роботи (факультатив, гурткова робота), аніж час, відведений для уроку.

Особливості використання драматизації після вивчення програмового матеріалу на прикладі теми для 6-го класу «Властивості рідин та газів» (у відповідності до підручника Janovič-Kolařová-Černá. SPN, 1990) описано у статті [6]. Використання цього методу вимагає невеликих затрат часу, але є цікавим для учнів, оскільки вони скоріше приймають це як гру, забаву, а не навчання. З іншого боку, використання методу драматизації допомагає змінити взаємні відносини між учасниками театралізованої дії, учні вчилися самоконтролю та саморегуляції своїх почуттів та емоцій, випробовували різні стилі поведінки в різних ситуаціях.

Інтелектуальні ігри – це метод, який передбачає використання таких типів ігор, метою яких є досягнення поставленої мети за умови дотримання відповідних правил. До них належать: зашифровки, словесні ігри, складачки. У

ігровій діяльності потрібно, щоб учні використовували вже придбані знання, логічне мислення та здібність творити. У нашому випадку було важливим те, щоб змістом тієї чи іншої гри мав фізичний контекст. Ми використовували кожен відомий гру, яку перед тим пристосували.

Квестіонстормінг – аналогічний до брейнстормінгу, але у цьому випадку йдеться не про щонайбільшу кількість позицій щодо вирішення конкретної проблеми, а продукування якнайбільшої кількості запитань про якийсь об'єкт, ентит. Учням дається якась тема, поняття, а впродовж 10 – 15 хвилин вони намагаються придумати і поставити щонайбільше запитань на дану тему. Цей метод сприяє стимулюванню інтересу до навчання, розвиває уміння правильно запитувати і формулювати запитання. Високо оцінюються питання, які є неочікуваними, несподіваними, змістовними.

Наївні питання – йдеться про творення вельми елементарних, основних, навіть наївних запитань. За їх допомогою учні встановлюють суть явищ. Зазвичай, як дорослі, так і діти, соромляться поставити наївне питання, щоб не виглядати нерозумними, неграмотними, смішними. Діти прагнуть перевтілитись до ролі дитини, яка тільки що з'явилась на світ. Така практика дозволяє дійсно формулювати запитання, які є наївними, але відповідь на них потребує заглянути в «корінь» проблеми. Наприклад: «Чому на темному пиві є біла піна?», «Якими нас бачить риба?» і т.п. Питання такого виду розвивають флексибільність учасників, ведуть їх до оригінального мислення, а головне, виховують відвагу висловлюватись, знижують або відкидають напруження, страх в соціальному контакті. Мають психотерпевтичну функцію, тобто елімінують страх з природознавчих предметів, головним чином з фізики.

В організації навчального процесу пропонуємо більше використовувати колективну працю перед формальною працею учнів. Якраз колективна праця використовується при вирішенні різних технічних проблем у звичайному житті. Учні мають навчитись взаємно комунікувати в колективі, спільно працювати, вміти, висловити свої погляди на вирішення тієї чи іншої проблеми, вчитись відповідальності за працю цілого колективу.

Таким чином, презентовані стимуляційні методи посилюють мотивацію учнів, допомагають вчителям та педагогічним працівникам пробуджувати та розвивати зацікавленість про природознавчі предмети та фізику.

У подальшому ми прагнемо створити комплекс активізаційних елементів, змістом яких є інтеграція знань в галузі природознавчих наук. Матеріали створюємо в мультимедіальній формі з багатим ілюстраційним матеріалом. Кінцевий продукт створеного комплексу буде доступний посередництвом CD ROM та Інтернету.

Література та джерела

1. Atlas – Active teaching and learning approaches in science / Sheffield City Polytechnic, Collins Educational, 1992.
2. Atlas Resources. Sheffield City Polytechnic, 1992.
3. Osborn A.F. Applied Imagination: The principles and procedures of Creative Thinking. – New York, 1953.
4. Šebeň V., Šebeňová I. Systémový přístup k organizácii samostatnej práce študenta vysokej školy / Zborník XIV. Didmatech 2001. – Poľsko: Politechnika Radomska Radom, 2001. – S.634-636
5. Šterbáková K. Nové metódy vo výučbe fyziky / Přírodní vedy, matematika-fyzika-technika. – Prešov 1996, ročník XXVII – S.127-134
6. Šterbáková K. Aktivizačné metódy mimoškolskej záujmovej činnosti žiakov // Międzynarodowa konferencja Naukowa pod hasłem «Człowiek w procesie wychowania. Współczesne dylematy pedagogiki». – Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, 2007.

В статті йдеться про сутність та особливості використання активних методів навчання у процесі вивчення природознавчих дисциплін і, зокрема, фізики. Авторка доводить ефективність використання цих методів як у роботі із студентами, так і самими студентами під час педагогічної практики.

Ключові слова: активні методи навчання, стимулювання навчально-пізнавальної діяльності

В статье раскрывается сущность и особенности использования активных методов обучения в процессе изучения природоведческих дисциплин и, в частности, физики. Авторка показывает эффективность использования этих методов как в работе со студентами, так и самими студентами во время педагогической практики.

Ключевые слова: активные методы обучения, стимулирование учебно-познавательной деятельности.

The author of the article has considered the essence and peculiarities of making use of active methods of teaching in the process of natural subjects learning, in particular, physics. She has proved the effectiveness of making use of these methods both in the work with students and by the very students in the process of pedagogical practice.

Key words: active methods of teaching, stimulation of educational-cognitive activity.

Благодарность. Эта статья финансово поддержана из проекта грантового агентства «КЕГА» 3/7083/09 «Расширение, модернизация и актуализация эдукативных компетенций педагогических работников» Министерства просвещения Словацкой Республики (2009–2011).

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК
Ужгородського національного університету

Серія
ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 18-19

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 10.07.2010. Підписано до друку 20.07.2010.
Формат 60x84. Папір офс. Гарнітура Arial.
Друк офс. Ум. друк. арк. Обл.–вид. арк.
Тираж 300. Замовлення №

Віддруковано з готового оригінал–макета
на поліграфічній базі факультету суспільних наук
Ужгородського національного університету