

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 22 (257) ЛИСТОПАД

2012

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

*За матеріалами
VI Міжнародної науково-практичної конференції
„Інноваційні процеси в освітньому просторі:
доступність, ефективність, якість”,
присвяченої 10-річчю Українського відділення МАНПО*

№ 22 (257) листопад 2012

Частина III

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
„Україніка наукова” (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 3 від 26 жовтня 2012 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки“:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2012.

Статті у „Віснику” повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Список використаної літератури” або після слів „Список використаної літератури і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю заключають 3 анотації обсягом 8 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри, домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

1.	Дмитрієв В. Ю. Маркетингова стратегія підвищення якості діяльності ВНЗ.....	6
2.	Кічула М. Я. Оцінка якості освіти та її компонентів.....	14
3.	Ковалєв В. И. Коммуникативная компетентность личности как один из универсальных критериев качества её образования.....	20
4.	Кузьменко Ю. В., Слюсаренко Н. В. Роль освіти у формуванні людського капіталу.....	29
5.	Михацька А. В. Якість професійної підготовки фахівців як головна вимога ринку праці.....	36
6.	Новикова Г. П. Теоретические основы инновационных процессов в образовании и педагогической науке.....	42
7.	Погребняк Н. М. Наукова школа як елемент навчального процесу.....	51
8.	Подымова Л. С., Аль-Сади А. Показатели оценки качества образования в контексте психолого-педагогической инноватики.....	61
9.	Птахіна О. М. Забезпечення ефективності управління якістю освітніх послуг української системи вищої освіти.....	68
10.	Сергієнко А. В. Естетичні цінності сучасної особистості в контексті глобалізаційних та трансформаційних процесів.....	72
11.	Харисова Л. А. Методы повышения качества поиска педагогических новшеств в учреждениях общего образования....	77

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

12.	Білер О. С. Структурування та адаптація навчального матеріалу відповідно до психотипів учнів.....	82
13.	Добриця М. В. Шляхи реалізації міжпредметного підходу на уроках історії.....	89
14.	Компаній О. В. Формування читацьких інтересів в учнів 3 класу на уроках класного та позакласного читання в інформаційно-навчальному середовищі.....	95
15.	Куриная А. Ф. Инновационные технологии в обучении русскому языку учащихся основной школы: словоцентрический аспект.....	103
16.	Михеева Л. Н. Взаимосвязь и преимственность базового и дополнительного образования детей младшего школьного возраста (место и роль рабочей тетради „Праздники, традиции и ремесла народов России” на уроках).....	110

17. **Пінчук Т. С.** Організація навчально-виховного процесу як засіб самореалізації обдарованої особистості (з досвіду роботи Кіровської багатoproфільної гімназії)..... 114
18. **Савінова Н. В.** Шляхи підвищення ефективності застосування наочних, практичних та словесних методів у логопедичній роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення..... 120

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

19. **Болдова А. А.** Інноваційні тенденції в системі викладення фінансових дисциплін..... 133
20. **Гладишева О. В.** Структурно-функціональна модель системи професійного самовдосконалення майбутніх інженерів-механіків..... 139
21. **Гуменний О. Д.** Розвиток інформаційної культури керівників ПТНЗ засобами Public relations..... 144
22. **Зеленська О. П.** Ціннісно-діяльнісний підхід у культурологічній підготовці фахівців у ВНЗ МВС України..... 152
23. **Зюзіна Т. О.** Цикл гуманітарних дисциплін як засіб формування світоглядних позицій студентства..... 159
24. **Кожевникова А. В.** Суб'єкт-суб'єктне управління як інноваційна технологія в навчально-виховному процесі педагогічного університету..... 165
25. **Костюченко Л. В.** Використання інноваційних педагогічних технологій в практиці роботи вищої школи..... 170
26. **Кубанов Р. А.** Лідерські якості – професійно важливий елемент особистості майбутнього маркетолога..... 175
27. **Кучерявий О. Г.** Інноваційні складники проекту модульно-розвивального навчання у вищій школі..... 182
28. **Лузан П. Г.** Організаційно-технологічні засади підготовки та проведення тестового контролю..... 192
29. **Сембрат А. Л., Багно Ю. М.** Методологічні засади використання сучасних педагогічних технологій у вищій школі..... 200
30. **Сподинюк О. О.** Інноваційні технології навчання англomовного спілкування студентів у ВНЗ..... 211
31. **Фіногєєва Т. Є., Петров О. Г.** Дефініція „самостійна робота” в науковому апараті дидактики вищої школи..... 218
32. **Шевченко О. П.** Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх інженерів у вищих технічних навчальних закладах..... 225
33. **Яковенко Т. В.** Формування креативності студентів як умова побудови інноваційного навчального середовища в інженерно-педагогічному ВНЗ..... 230

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

- | | | |
|-----|---|-----|
| 34. | Бондаренко Т. М. Підготовка студентів до використання ІКТ у процесі пропедевтики початкового навчання..... | 237 |
| 35. | Данилюк С. С. Особливості використання Інтернет-технології „вікі” у процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів..... | 245 |
| 36. | Костюк М. П. Лексичний компонент електронного програмного засобу з англійської мови як спосіб інтерактивного навчання..... | 252 |
| 37. | Краснобокий Ю. М., Ткаченко І. А. Особливості використання мультимедійного навчання..... | 260 |
| 38. | Матвійчук Л. А. Модель формування професійних знань майбутніх інженерів-програмістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій..... | 267 |
| 39. | Плетнев М. В. Интеллектуальный потенциал информационного общества: проблемы непрерывного и последипломного образования..... | 274 |
| 40. | Хриков Є. М. Моделювання технології організації навчального процесу з використанням WEB 2.0 у вищому навчальному закладі..... | 281 |

КИТАЙСЬКА МОВА В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

- | | | |
|-----|--|-----|
| 41. | Ван Чуньюе. Аналіз інноваційного викладання ділової китайської мови (вищий рівень) в Інститутах Конфуція (китайською мовою)..... | 289 |
| 42. | Попова О. В. Історіографія професійної підготовки перекладачів китайської мови в системі освіти України..... | 297 |
| 43. | Сюй Чже. Вплив традиційних цінностей китайського суспільства на формування особистості..... | 306 |
| 44. | Цуй Айхуей. Способи підвищення якості викладання розмовної китайської мови за кордоном (на прикладі російських ВНЗ) (китайською мовою)..... | 313 |
| | Відомості про авторів..... | 320 |

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

УДК 339.138:378

В. Ю. Дмитрієв

МАРКЕТИНГОВА СТРАТЕГІЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВНЗ

Глобалізація ринкової економіки зумовлює необхідність інтеграції системи вищої освіти у світовий освітній простір і, отже, у конкурентну боротьбу між освітніми закладами не тільки в Україні, а також, як мінімум, у Європі.

Формування багатоступеневої освітньої системи і становлення ринку освітніх послуг поставили перед вищими навчальними закладами ціле коло проблем, які мають як теоретичне, так і організаційно-методичне значення й пов'язані з необхідністю адаптації до жорстких конкурентних умов. Ця адаптація приводить виші до пошуку й застосування нових методів і прийомів роботи, запозичені з промислових підприємств.

В умовах ринку в конкурентній боротьбі перемагає той, який активніше за інших забезпечує високу якість своєї продукції. Для того, щоб якість продукції вишу задовольняла споживчий попит і була конкурентоздатною на ринку освітніх послуг, основним принципом діяльності вищого навчального закладу, очевидно, повинен стати принцип орієнтації на запити споживачів, вимоги покупців і замовників. Формулювання цього принципу повністю збігається зі стратегічною метою маркетингу. Стратегія маркетингу повинна бути покладена в основу сучасної діяльності вишу.

Вплив маркетингу на якість діяльності вишу ще не вивчений у науковій літературі. Питання про якість освіти (основний результат діяльності вишу) пов'язують зі створенням систем менеджменту якості [1; 2; 3; 4]. Менеджмент вважається єдиною, необхідною і достатньою системою, яка впливає на якість діяльності вишу і якість освіти, що, на нашу думку, є помилковим.

Способи підвищення якості освіти обговорюються в українських наукових працях порівняно нещодавно. Основний лейтмотив цих робіт полягає у виборі методології, системи оцінки, критеріїв і способів удосконалення якості освітніх послуг у виші та в системі вищої освіти в цілому [5; 6; 7]. Ці роботи стосуються різних аспектів теорії і практики застосування моделей управління освітньою діяльністю. Проте ефективні конкурентні стратегії управління освітою в умовах української ринкової економіки тільки починають розроблятися. Досвід організації такого роду механізмів поки не достатній і потребує проведення додаткових

досліджень для того, щоб запропонувати напрями управління цими процесами.

У роботах російських учених питання якості освіти висвітлені детальніше, але в значному розмаїтті тем немає досліджень, що стосуються комплексного розгляду якості маркетингової діяльності вишу [1; 2; 8; 9].

Як маркетинг співвідноситься з менеджментом, яка роль маркетингу в управлінні якістю діяльності вишу, які маркетингові прийоми та інструменти слід використовувати вишам, щоб досягти успіху на ринку освітніх послуг і продуктів – ці питання поки не мають стійкого знання, що розділяється всіма, і є темою нашого дослідження.

Метою статті є пропозиція основних напрямів модернізації діяльності вишу з використанням інструментів і засобів маркетингу з метою підвищення якості навчання і досягнення маркетингового успіху.

В умовах ринкової економіки конкурентоспроможність і життєздатність вищих навчальних закладів залежить від їх уміння запропонувати ринку товари та послуги, які користуються попитом і які можуть цілком задовольнити його. Діяльність організації в умовах ринку досліджується і спрямовується двома вченнями – маркетингом і менеджментом. Безліч різноманітних визначень і трактувань понять маркетингу і менеджменту чітко не пояснюють сутність відмінності цих учень одне від одного і галузь їх взаємодії.

Один із основоположників науки маркетингу і менеджменту відомий і авторитетний учений Ф. Котлер навіть ввів таке поняття як „маркетинг менеджмент”: „Маркетинг менеджмент (*Maiketing Management*) — процес планування і реалізації концепції, ціноутворення, просування і розподілу ідей, товарів і послуг, спрямованих на здійснення обміну, що задовольняє як індивідуальним, так і організаційним цілям” [10, 11]. Таким визначенням Ф. Котлер остаточно заплутав фахівців, визнаючи, що між цими двома поняттями немає чіткої відмінності.

Якщо в наступному трактуванні слово „маркетинг” замінити на слово „менеджмент”, визначення звучатиме також правильно: „*Маркетинг* освіти є система управління ринковою діяльністю освітньої установи, спрямована на регулювання ринкових процесів і вивчення освітнього ринку, що приводить до найбільш ефективного задоволення потреб: особистості – в освіті; освітньої установи – у розвитку; фірм та інших організацій-замовників – у зростанні кадрового потенціалу; суспільства – у розширеному відтворенні сукупного особистісного та інтелектуального потенціалу” [12].

Розглянемо ці два поняття на рівні суті їх визначень і функцій стосовно діяльності вищого навчального закладу з метою пошуку прийняттого варіанту їх трактування.

З безлічі визначень менеджменту використовуємо як підґрунтя таке, найбільш точне, на наш погляд, визначення: „Менеджмент – це особливий тип управління вишом у ринковій системі господарювання, для якої

характерні: ринкові механізми розвитку економіки, гнучкість і адаптація в поведінці вишу на ринку” [13].

Автори навчального посібника „Менеджмент організацій”, з якими також не можна не погодитися, вважають: „Маркетинг — це інтегрована функція менеджменту, що перетворює потреби покупця на доходи підприємства” [14].

Зіставляючи ці визначення маркетингу і менеджменту, можна виділити головне: *менеджмент – це тип управління вишом, політику якого формує маркетинг.*

Таким чином, відповідно до вимог маркетингу будуються організаційна структура і система управління вишом, розробляється корпоративна філософія, формується корпоративна культура. Маркетинг формує образ мислення в управлінні вишом, політику діяльності вишу, основу якої становить ринкова вигода.

Сформулюємо остаточно визначення маркетингу вишу, яке, на нашу думку, буде найбільш правильним. *Маркетинг вишу - це сутність і зміст менеджменту в управлінні процесами пропозиції та надання освітніх послуг і продуктів.*

Це визначення „ставить крапку” в численних дискусіях і трактуваннях щодо співвідношення маркетингу і менеджменту, усуває плутанину і розбіжності в поняттях і вченнях. Не розглядаючи можливості глобального вживання цього визначення в теоріях менеджменту і маркетингу, надалі будемо дотримуватися його в нашій роботі.

Цей варіант визначення „маркетингу-менеджменту” дозволяє нам зробити висновок про те, яке з цих учень та яким чином впливає на якість діяльності вишу – *маркетинг рекомендує сукупність способів і прийомів, які визначають спрямованість діяльності вишу, менеджмент реалізує цей маркетинговий підхід у системі управління вишом.*

Маркетинговий підхід у діяльності вишу має бути спрямований на досягнення маркетингового успіху, тобто, перш за все, фінансового успіху. Гарантією фінансового успіху є затребуваність продукції вишу, яка, у свою чергу, можлива при оптимальному поєднанні показників „ціна-якість”. Таким чином, якість освіти як результат якісної діяльності вишу є основним гарантом маркетингового успіху.

Роботи, присвячені вдосконаленню управління у вишах, говорять про те, що сучасні умови вимагають інноваційних підходів до організації діяльності вищих навчальних закладів [15]. Маркетингова модель, орієнтована на підвищення ефективності та якості діяльності вищих навчальних закладів, в умовах ринку є прикладом такого інноваційного підходу, цей варіант має місце в роботах [5, 16].

Використовуючи ці розробки, наведемо основні напрями, особливості організації та реалізації діяльності вищого навчального закладу в концепції маркетингу, які полягають у такому:

1) здійснюється ринкова орієнтація діяльності з урахуванням попиту і пропозиції на ринку освітніх послуг і продуктів, переваг споживачів, покупців, замовників.

Освіта завжди була покликана задовольняти суспільні потреби і належала до некомерційної сфери. Тепер в освіті перехрещуються сфери інтересів як некомерційного, так і комерційного характеру. Освітні установи є учасниками ринкових відносин, і питання про конкуренцію стало актуальним для українських вишів. У вишах повинні розроблятися практичні рекомендації щодо діяльності в умовах конкуренції з урахуванням політики, стратегії і завдань маркетингового менеджменту.

2) Надаються і виробляються лише ті освітні послуги і товари, які користуються або матимуть попит на ринку. Збільшується та інтенсивно оновлюється асортимент освітньої продукції з урахуванням вимог споживачів, покупців і замовників.

Освітні спеціальності, які не мають попиту у споживачів, слід закривати, на їх місці повинні відкриватися нові, які забезпечать фінансову рентабельність при всіх необхідних витратах вишу.

Визначенням спеціальностей, видів освітньої діяльності, змістом знань, умінь і навичок, які найбільш затребувані й фінансово виправдані, повинні займатися не лише керівники та фахівці-маркетологи, але й увесь персонал вишу.

3) Здійснюється перебудова структури та реорганізація менеджменту з орієнтацією на досягнення маркетингового успіху.

Ринок і життя вимагають нового підходу в управлінні діяльністю вишу. „Не залишайтеся осторонь від процесу змін ні структура, ні форма навчального процесу. Усе це означає, що нові уявлення про якість освіти пов'язані не з „косметичним ремонтом” вишу, а з глибокою перебудовою засад...” [17].

Маркетинговий підхід здійснює перебудову структури, функцій і завдань керівників і підрозділів, приводить до необхідності модернізації системи менеджменту вишу, орієнтуючи її на використання прийомів, методів та інструментів ринкової економіки.

Ринкові відносини, мотивація абітурієнтів і студентів, що змінюється, вимагають також змін не лише у свідомості та поведінці адміністрації й викладачів вишів, а також у взаєминах зі студентами.

4) Вживаються заходи для забезпечення конкурентоспроможності товарів і послуг.

У процесі навчання навчальний заклад повинен створити конкурентоздатний товар – набір знань, умінь і навичок, які опанують молоді фахівці, щоб згодом знайти визнання на ринку праці. У зв'язку з особливістю освітнього товару, якість отриманих знань складно перевірити лише в процесі трудової діяльності випускника. Тому важливим є вивчення й оцінка сучасних умов, в яких працює колишній випускник, пропонованих вимог до нього і, головне, чи відповідає цим вимогам випускник. Постійний моніторинг випускників допоможе

визначити ступінь задоволеності споживача товаром вишу, скоректувати напрями освітньої і маркетингової політики.

5) Ціни на освітні послуги і продукти формуються під впливом ринку, конкурентів, що діють на ньому, величини платоспроможного попиту.

Ціна „товару” вишу – це вартість підготовки фахівця; вона повинна визначатися з урахуванням можливостей і вимог кожного сегменту ринку. Ринкова кон’юнктура помітно впливає на ціноутворення, тому цінова політика вишів має відрізнятися гнучкістю, ціна і якість повинні кореспондуватися. Опанування вишами ринкових механізмів передбачає розробку стратегії в галузі ціноутворення на пропоновані послуги, чіткого визначення свого сегменту ринку, ведення постійного моніторингу цін конкурентів.

6) Проводиться активна комунікаційна політика і реклама, спрямована на конкретні цільові групи наявних і потенційних споживачів.

В умовах загострення конкуренції та боротьби між вишами за абітурієнта не достатньо використовувати традиційні засоби просування освітніх послуг (реклама в засобах масової інформації, довідники для вступників, участь у виставках, проведення днів відчинених дверей). Необхідно забезпечити більш тривале знайомство вступників з вишом, його інфраструктурою, умовами навчання, акцентуючи увагу на конкурентних перевагах даного навчального закладу.

7) Постійно досліджується ринок, вивчаються попит та кон’юнктура, визначається ефективний маркетинговий комплекс.

Реалізація ринкового підходу передбачає вивчення попиту на освітні послуги з боку потенційних споживачів, вивчення пропозиції щодо послуг з боку інших освітніх установ, ретельну сегментацію ринку, вивчення цін, виявлення своїх конкурентних переваг, просування свого „товару” на ринку, формування іміджу вишу.

8) Будується план маркетингової стратегії, контролюється його виконання.

Побудова ефективної стратегії освітньої діяльності й просування своїх продуктів та освітніх послуг можливе на підставі здійснення всебічного аналізу ринку, а також структури, ресурсів і потенційних можливостей вишу.

З урахування отриманої інформації та проведеної сегментації для кожної групи споживачів розробляється конкретна ринкова стратегія.

9) Надається допомога у працевлаштуванні випускників.

Одним із завдань вишу є вплив на просування випускника на ринку праці – налагодження каналів розподілу (прямі домовленості з підприємствами, виробнича практика з подальшим працевлаштуванням, робота з державними й недержавними службами зайнятості тощо), комунікації, спрямовані на формування відповідного іміджу випускників і самого навчального закладу.

Працевлаштування випускників є важливим соціально-економічним питанням вищих навчальних закладів, одним із основних критеріїв якості

роботи навчальних закладів і всієї системи вищої освіти. Аналіз цієї інформації надасть вишу можливість оцінити адекватність навчання сучасним вимогам і скоригувати наявну систему навчання, а державі визначити правильність та ефективність державного регулювання сфери послуг вищої освіти.

10) *Контролюється ефективність виконання маркетингових рекомендацій, за результатами коректується маркетингова стратегія.*

Для удосконалення діяльності вишу необхідно проводити постійний моніторинг усіх процесів з відповідним аналізом та пропозиціями щодо покращення маркетингового менеджменту вишу.

Отже, діяльність вишу в умовах ринкового середовища нерозривно зв'язана з підвищенням якості освітніх послуг і продуктів, що зумовлює застосування маркетингових підходів у їх роботі.

Маркетингова стратегія діяльності вишу передбачає використання маркетингового менеджменту, при якому маркетинг рекомендує сукупність способів і прийомів, що визначають спрямованість діяльності вишу, менеджмент реалізує цей маркетинговий підхід у системі управління видом.

Використання маркетингового комплексу способів, прийомів і інструментів сприяє підвищенню якості діяльності вишу в умовах ринкового середовища і, як наслідок, підвищенню якості освітніх послуг.

Основними напрямками маркетингової стратегії підвищення якості діяльності вищого навчального закладу є такі:

1) здійснення ринкової орієнтації діяльності з урахуванням попиту і пропозиції на ринку освітніх послуг і продуктів, переваг споживачів, покупців, замовників;

2) надання та виробництво тільки тих освітніх послуг і товарів, які користуються чи будуть користуватися попитом на ринку, збільшення та інтенсивне відновлення асортименту освітньої продукції;

3) перебудова структури вишу та реорганізація менеджменту з орієнтацією на досягнення маркетингового успіху;

4) вживання заходів для забезпечення конкурентоспроможності товарів і послуг;

5) формування цін на освітні послуги й продукти під впливом ринку, конкурентів, які на ньому діють, величини платоспроможності попиту;

6) ведення активної комунікаційної політики й реклами, спрямованих на конкретні цільові групи наявних і потенційних споживачів;

7) постійне дослідження ринку, вивчення попиту та кон'юнктури, визначення ефективного маркетингового комплексу;

8) побудова плану маркетингової стратегії, контроль за його виконанням;

9) сприяння у працевлаштуванні випускників;

10) контроль за ефективністю виконання маркетингових рекомендацій відповідно до результатів коригування маркетингової стратегії.

Список використаної літератури

- 1. Лившина В. В.** Формирование системы менеджмента качества вуза: Монография / В. В. Лившина, Э. С. Бука. – Красноярск : СибГТУ, 2004. – 324 с.
- 2. Нуждин В. Н.** Стратегия и тактика управления качеством образования. Методическое пособие / В. Н. Нуждин., Г. Г. Кадамцева, Е. Р. Пантелеев, А. И. Тихонов. – Иваново, 2003. – 210 с.
- 3. Соболев В. С.** Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования / В. С. Соболев, С. А. Степанов // Университетское управление. – 2004. – № 2 (31). – С. 102 – 110.
- 4. Николаенко С. Н.** Якість вищої освіти в Україні. Погляд у майбутнє / С. Н. Николаенко // Вища школа. – 2006. – № 2. – С. 3 – 22.
- 5. Дмитриев В. Ю.** Особенности маркетингового регулирования в сфере услуг высшего образования / В. Ю. Дмитриев // Проблемы формирования новой экономики XXI столетия: материалы III Международной научно-практической конференции, т.6: „Економічне зростання: новітні технології, перспективи, екологічні наслідки”, 23 – 24 грудня 2010 г. – Дніпропетровськ : 2010. – С. 124 – 127.
- 6. Рекомендації учасників Круглого столу „Ринок освітніх послуг и ринок праці”** // Міністерство праці та соціальної політики, Міністерство освіти і науки, 13 грудня 2005 року. – К. : Лист МОНу від 09.03.2006 р. № 1/9-134.
- 7. Ущенко Н. В.** Роль освіти у формуванні людського капіталу України / Н.В. Ущенко // Держава та регіони. Серія: Економіка та підприємництво. Запоріжжя: Гуманітарний університет „Запорізький інститут державного та муніципального управління”, квітень-червень 2007 г., № 2. – 2007. – 356 с. – С. 260 – 266.
- 8. Адлер Ю. П.** Зачем образованию еще и качество? / Ю. П. Адлер, В. Л. Шпер. – Режим доступа : <http://bigc.ru/publications/other/qm/>.
- 9. Новые финансовые инструменты в высшем образовании** / [Ю. А. Захаров, М. В. Курбатова, В. С. Долганов и др.] // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 1 (30). – С. 77 – 89.
- 10. Котлер Ф.** Маркетинг менеджмент. Экс пресс-курс. 2-е изд. / пер. с англ. под ред. С. Г. Божук. — СПб. : Питер, 2006. – 464 с: ил. — (Серия „Деловой бестселлер”).
- 11. Котлер Ф.** Маркетинг менеджмент / Ф. Котлер. – издание: 10-е. – Издат. дом „Питер”, 2003. – 752 с.
- 12. Тихомирова Н. В.** Дефиниции маркетинга образования / Н. В. Тихомирова // Материалы семинара „Маркетинг образовательных услуг”. – М.: МЭСИ, 2002.
- 13. Ямпольская Д.** Понятие и сущность менеджмента / Д. Ямпольская. – Режим доступа : <http://www.inventech.ru/lib/management/management-0001/>.
- 14. Менеджмент организаций. 8.1. Сущность маркетингового менеджмента** / [Л. А. Кижнер, Л. П. Киенко, Т. И. Липейко, А. М. Тимонин]. – Режим доступа : http://pidruchniki.ws/10551102/menedzhment/suschnost_funktsii_marketingovogo_menedzhmenta. Дата доступа: 06.05.2012.
- 15. Маркетинг**

образовательных услуг: учебное пособие / [Н. А. Пашкус, В. Ю. Пашкус, М. П. Соловейкина, Л. В. Чебыкина] ; под ред. Н. А. Пашкус. – СПб. : ООО „Книжный Дом”, 2007. – 112 с. **16. Дмитриев В. Ю.** Инновационная модель организации деятельности высших учебных заведений с применением инструментов рыночного механизма / В. Ю. Дмитриев // Збірник наукових праць: „Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності”, травень 2008 г. – Маріуполь: ПДТУ. – 2008. - 299 с. – С. 158-161. **17. Адлер Ю. П.** А вуз и ныне там... / Ю. П. Адлер // Стандарты и качество. – 2002. - № 4. – С. 66 – 68.

Дмитрієв В. Ю. Маркетингова стратегія підвищення якості діяльності ВНЗ

У роботі пропонуються маркетинг-менеджментова концепція модернізації діяльності вишу, зіставлено й визначено сутність систем менеджменту й маркетингу, подано визначення їхньої ролі в управлінні процесами пропозиції та надання освітніх послуг. Автором запропоновано основні напрямки маркетингової стратегії вишу, які сприяють підвищенню якості діяльності вишу, якості освітніх послуг і зорієнтовані на задоволення споживачів і досягнення ринкового успіху.

Ключові слова: маркетинг вишу, маркетинг освітніх послуг, якість освіти, маркетинг-менеджмент, маркетингова стратегія діяльності вишу.

Дмитриев В. Ю. Маркетинговая стратегия повышения качества деятельности ВУЗа

В работе предлагаются маркетинг-менеджментовая концепция модернизации деятельности вуза, сопоставлены и определены сущности систем менеджмента и маркетинга, дано определение их роли в управлении процессами предложения и оказания образовательных услуг. Автором предложены основные направления маркетинговой стратегии вуза, которые способствуют повышению качества деятельности вуза, качеству образовательных услуг и ориентированы на удовлетворение потребителей и достижение рыночного успеха.

Ключевые слова: маркетинг вуза, маркетинг образовательных услуг, качество образования, маркетинг-менеджмент, маркетинговая стратегия деятельности вуза.

Dmitriyev. V. Yu. The Marketing Strategy of Improving the Quality of the UNIVERSITY Activity

In this work the author describes the marketing-management concept of university activity modernization, compares and defines the core content of management and marketing system and their role in management process of offering and providing the educational services. The author has defined the main vectors of the university marketing strategy to ensure quality enhancement of the university activity, educational services with a focus on meeting the customer needs and achieving the marketing targets.

Key words: university marketing, educational services marketing, education quality, marketing-management, marketing strategy of university activity.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 376 (438)

М. Я. Кічула

ОЦІНКА ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА ЇЇ КОМПОНЕНТІВ

Поняття „освіта” є достатньо складним і багатоаспектним, тому науковці трактують його по-різному: як процес і результат засвоєння людиною систематизованих знань, умінь і навичок, розвиток розумових здібностей і відчуттів, формування світогляду й пізнавальних процесів. Освіченою можна назвати ту людину, яка володіє ідеями, принципами й методами, що визначають загальний підхід для розгляду різноманітних чинників і явищ, має розвинуті здібності, вміння застосовувати вивчене на практиці.

Відтак, поняття „освіта” включає в себе не лише знання, вміння й навички як результат навчання, але й вміння критично мислити, створювати, оцінювати з власної точки зору події, що відбуваються навкруги, у процесі діяльності й спілкування людини з іншими людьми.

Тому актуальним сьогодні є означення якості освіти, яку вимагає сучасне суспільство в процесі глобалізації та євроінтеграції. У педагогічній літературі зустрічаємо різні визначення поняття „якість освіти”. Цей термін досліджували у своїх працях В. Аванесов, В. Борисенко, А. Данилюк, Н. Никандров, М. Поташник, Е. Сергєєв, В. Слостенина, розглядаючи його як міру відповідності здобутих в освіті результатів і пред’явлених до них вимог, при цьому обґрунтування інтегральних характеристик якості розкривалося вченими С. Архангельським, В. Безручко, У. Беспалько, Є. Заїр-Бек, А. Макаренко, В. Сухомлинським; провідні положення теорії якості освіти вивчали Ю. Бабанський, М. Корольов, Е. Красновський, І. Лернер, У. Полонський, К. Якуба. В основному автори трактують якість освіти як рівень знань, умінь і навичок, ціннісне відношення учнів до світу. А ось якість освіти в розумінні якості освітньої діяльності навчального закладу використовується мало, причиною цього є те, що в науці не розроблено систему показників, критеріїв, індикаторів, що дозволяють чітко розмежувати „якість освіти” (навченість учня) і „якість освіти” як діяльність освітнього закладу.

У статті ставимо за мету здійснити оцінку якості освіти з позиції діяльності навчального закладу, визначивши при цьому основні показники, що впливають на підвищення цієї якості.

У цьому контексті цінними для нас є судження П. Третякова, який вважає, що „якість освіти – це рівноцінна діяльність прогнозованого процесу й результату, що враховує цільові пріоритети й потреби особистості, суспільства й держави в цілому” [6, с. 15 – 16]. Таке визначення поширюється не тільки на поняття „освіта” як результат (освіченість), а й на „освіту” як навчальний процес, що дозволяє отримати бажаний результат, тоді як поняття „якість освіти” можна віднести й до процесу, і до результату.

Отже, якість освіти тісно пов’язана з основною метою самої освіти – це навченість тих, хто її отримує, і ефективність управління нею. Якість освіти визначають на основі встановлених суб’єктами управління нормативно-цільовими й соціально-обумовленими показниками результату формування особистості, що передбачає спеціально організовану сукупність способів і дій для їх досягнення [1, с. 32].

Визначення нормативно-цільових показників результату й процесу здійснюється на :

- 1) законодавчому та нормативному рівнях;
- 2) рівні проектування.

Перший рівень – це так звані цільові показники, що є заздалегідь визначеними освітніми стандарти різних рівнів. Розробка нормативно-цільових показників здійснюється в установленому законом порядку.

Другий рівень – соціально обумовлені показники, розробниками яких є учасники освітнього процесу і які відображають рівень мотивації освітньої діяльності, ступінь задоволення потреб споживача характером і якістю наданих освітніх послуг [4, с. 36 – 37].

Для оцінки якості освіти основними методами встановлення фактичних значень показників якості є вимірювальний та експертний методи.

Наш підхід щодо визначення понять „критерій”, „показник” базується на аналізі робіт С. Братченко, В. Караковського, Л. Новікової, А. Сиденко та інших зарубіжних дослідників у сфері оцінювання діяльності системи освіти.

Критерій – ознака, на основі якої відбувається оцінка, визначення або класифікація будь-чого, мірило оцінки. Критерії зазвичай виражаються показниками досліджуваного процесу, що їх можна оцінити й виміряти (кількість або якість) [3, с. 42].

Сукупність критеріїв має достатньо широко описувати суттєві характеристики досліджуваного явища чи процесу.

Критерії повинні відповідати таким вимогам:

1) об’єктивність (наскільки це можливо в теорії і практиці освітньої системи школи) з метою недопущення суперечливих оцінок з боку різних спеціалістів;

2) адекватність, валідність (тобто повністю відповідати тому, що підлягає експертній оцінці);

3) нейтральність стосовно досліджуваних явищ.

Досвід зарубіжних спеціалістів у цій галузі дає можливість доповнити ознаки критерію: релевантність, інформативність, корисність, ясність.

Показник – основна характеристика діяльності освітнього закладу, тобто конкретне означення його стану, що змінюється в процесі становлення й розвитку [4, с. 48].

Індикатор – інструмент відображення якісного стану й тенденцій змін аналізованого об'єкта; індикатор може містити в собі один або декілька статистичних показників [5, с. 25].

Значення індикатора й показників визначається за допомогою таких методів:

- прямих вимірювань з використанням установлених державою норм і нормативів, положень, інструкцій, правил і т.д. (об'єктивна оцінка);

- експертна оцінка (за умови відсутності прямих вимірювань) фактичного матеріалу освітньої установи (суб'єктивна оцінка) [3, с. 49].

Відповідність (невідповідність) показника вимогам критерію (критеріїв) встановлюються експертом за допомогою порівняльного аналізу встановлених нормативів щодо даного показника й фактичних даних освітнього закладу, методом математичних розрахунків [4, с. 49].

Очевидним є те, що результат і процес досягнення повного результату є взаємозалежними. Пошук балансу між оцінкою процесу й оцінкою результату надзвичайно актуальний сьогодні, оскільки він пов'язаний з вибором стратегії управління якістю освіти.

Відтак, освітня політика країн Європи, у тому числі й України, орієнтована на досягнення якісно нових освітніх результатів, призвела до необхідності перейти від традиційного способу контролю до управління якістю освіти, де контроль стає однією з функцій [4, с. 26]. Таким чином, відповідно до потреб суспільства, інформаційною основою управління якістю освіти та визначення її оцінки є моніторинг якості освіти, спрямований на одержання оперативної та достовірної інформації про якість досягнутих освітніх результатів на різних щаблях освітнього процесу, про якість умов, у яких можна досягти цих результатів, і про те, яка ціна досягнення цих якісно нових результатів.

Основними учасниками моніторингу є вчителі й учні, хоча відомо, що моніторинг в освіті не можливо здійснити без участі інших спеціалістів, передусім психологів.

Компоненти моніторингу повинні бути взаємопов'язані. Основу моніторингу утворюють такі критерії:

- критерій, що констатує висхідне становище навчально-виховного процесу;

- кінцеві критерії, що підводять підсумки в процесі виконання комплексно-цільових програм навчального закладу;

- якісні критерії роботи навчального закладу й педагогічного колективу, включаючи наукову діяльність і педагогічну майстерність;

- якісні критерії виконання завдань з організаційного, науково-методичного й матеріального забезпечення педагогічного процесу [2, с. 49 – 59].

Головне завдання моніторингу – проведення комплексного аналізу педагогічної діяльності. Система моніторингу повинна оцінювати діяльність навчального закладу за певний період часу тому, щоб на основі всіх висновків можна було б розглянути основні сторони діяльності педагогічного колективу, встановити взаємозв'язок і взаємозалежність внутрішніх процесів, що відбуваються в житті освітнього закладу, розкрити причини успіху й невдач, порівнюючи отримані результати з прогнозованими, визначати шляхи, способи й методи, які зможуть забезпечити високий рівень навчання й виховання учнів.

Для того, щоб аналіз мав системний характер, необхідно:

- вивчити нормативні документи навчального закладу, перспективні й поточні плани, звіти, акти інспекторських перевірок, у яких відображається оцінка діяльності закладу;

- вивчити взаємостосунки в педагогічному колективі освітнього закладу і його виховні можливості;

- зробити характеристику матеріальної бази навчального закладу, діяльності всіх його підрозділів;

- визначити умови, що сприяють розвитку особистості з максимальним використанням виховних здібностей колективу й суспільства;

- охарактеризувати якість роботи учнівського колективу;

- визначити характер зв'язку навчального закладу із сім'ями учнів і суспільством.

Результатом такого моніторингу можуть бути не лише висновки й рекомендації, зроблені на основі інформації, що отримана в процесі дослідження, але й інформації про відповідність фактичного результату з очікуваним, а також оцінка його відповідності. Зворотний інформаційний зв'язок – це ще один необхідний елемент моніторингу, і, відповідно, управління якістю освіти. На основі нього змінюється ставлення до результату й визначаються інші способи досягнення поточних, одиничних і кінцевих цілей.

Узагальненими критеріями, призначеними оцінювати ефективність управління якістю освіти, на наш погляд, є критерій „задоволення якістю освіти” і критерій „ресурсозабезпечення”.

Критерій „задоволення якістю освіти” характеризується за допомогою таких показників:

- сукупність соціальних показників (позитивна оцінка споживачів освітніх послуг, конкурентоспроможність, імідж навчального закладу та ін.);

- сукупність педагогічних показників (виконання вимог, установлених освітніми стандартами, показники спрямованості особистості, розумовий розвиток учня і т. д.).

Критерій „ресурсозабезпечення” стає зрозумілим через такі показники :

- кадровий потенціал;
- матеріально-технічна база;
- фінансування;
- інформаційне забезпечення;
- інфраструктура навчальних закладів;
- програмно-методичне та наукове забезпечення [5, 7].

Ураховуючи вищезазначені показники, можна вважати, що критерій „задоволення якістю освіти” є основним, а критерій „ресурсозабезпечення” – додатковим.

Результат вимірювання показника має конкретне позначення, тобто показники характеризуються ефективністю діяльності управління. Конкретизація показників здійснюється за допомогою індикаторів. Якщо показник вказує на стан процесу управління якістю освіти, то індикатор пов’язує ці стани з чинниками, що їх обумовлюють. Рівень ефективності управління якістю освіти залежить від показника, тому варіює від достатньо високого до дуже низького.

Таким чином, у процесі аналізу теоретичного стану вивчення проблеми якості освіти та її оцінки ми встановили:

1. Якість освіти – це стан і результативність освітнього процесу в навчальному закладі, його відповідність потребам і очікуванням держави, батьків й учнів.

2. Показниками якості сучасної освіти є: рівень виконання державних стандартів, рівень задоволення індивідуальних запитів учнів, ступінь збереження їхнього здоров’я, рівень доступності отримання освіти, задоволення навчальним закладом батьками, вчителями та учнями.

3. Сьогодні здійснити оцінку показників якості освіти перешкоджає недосконала система індикаторів і методів їх визначення.

Подальші дослідження буде спрямовано на визначення та опис засобів моніторингу якості освіти в навчальних закладах.

Список використаної літератури

- 1. Волобуєва Т. Б.** Управлінський супровід моніторингу якості освіти / Т. Б. Волобуєва – Харків : Основа, 2004. – 94 с.
- 2. Дмитренко Г. А.** Цільове управління : вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів : навч.-метод. посіб. / Г. А. Дмитренко, В. В. Олійник, О. Л. Онуфрієва – К. : УПКККО, 1996. – 94 с.
- 3. Єльнікова Г. В.** Атестація загальноосвітніх навчальних закладів в Україні : передумови, зміст, експеримент : наук.-метод. посіб. / **Г. В. Єльнікова** – Харків : Гімназія, 1999. – 160 с.
- 4. Малышева В. А.** Методика лицензирования, аттестации и госаккредитации учреждений начального профессионального образования / В. А. Малышева, В. Г. Агаркова – М. : ИРПО, 1999. – 100 с.
- 5. Писарева С. А.** Мониторинг качества, статистика, социология образования : учебн. пособ. /

С. А. Писарева, С. А. Иванов, Е. В. Пискунова. – М. : НФПК, 2005. – 172 с.
6. Третьяков П. И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии / П. И. Третьяков – М. : ООО „Издательство Скрапторий 2003”, 2004. – 568 с. **7. Шишов С. Е.** Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.

Кічула М. Я. Оцінка якості освіти та її компонентів

У статті проведено аналіз поняття „якість освіти” як показника, що відповідає за якість не лише освітнього процесу, а й навчального закладу загалом. Автор здійснив спробу встановити та охарактеризувати основні показники якості сучасної освіти. Визначено, що оцінювання якості відбувається за допомогою моніторингу якості освіти, а контроль є допоміжним засобом. Висвітлено взаємозалежність між процесом та результатом навчальної діяльності.

Ключові слова: результат, моніторинг якості освіти, процес, критерії, якість освіти.

Кичула М. Я. Оценка качества образования и его компонентов

В статье приведен анализ понятия „качество образования” как показателя, который отвечает за качество не только образовательного процесса, но и учебного заведения в целом. Автор осуществил попытку установить и охарактеризовать основные показатели качества современного образования. Определено, что оценивание качества происходит с помощью мониторинга качества образования, контроль же является вспомогательным средством. Отражена взаимозависимость между процессом и результатом учебной деятельности.

Ключевые слова: результат, мониторинг качества образования, процесс, критерии, качество образования.

Kichula M. Ya. Quality of Education and Its Evaluation

The concept „quality of education” as an index which is responsible for quality not only as educational process, but as educational establishment is analysed in the article. An author carried out an attempt to set and describe the basic indexes of quality of modern education. Evaluation of quality certainly took place by monitoring of education quality, and control was an auxiliary mean. Interdependence is reflected between a process and result of educational activity.

Key words: result, monitoring of education quality, process, criteria, quality of education.

Стаття надійшла до редакції 26.07.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.5.02 + 373.5.016 : 811.161.1

В. И. Ковалёв

**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ
КАК ОДИН ИЗ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КРИТЕРИЕВ КАЧЕСТВА
ЕЁ ОБРАЗОВАНИЯ**

Качество образования является одной из самых парадоксальных проблем современной дидактики. С одной стороны, – на фоне модной аксиомы о необходимости личностно ориентированного обучения – „Більшість науковців і практиків, які працюють у галузі освіти, вважають центральною проблемою реформування освіти саме підвищення її якості” [1]. С другой стороны, многие краеугольные камни этого важнейшего педагогического понятия даже не найдены. Белые пятна становятся наиболее заметными, когда обращаешься к его дефинициям.

Основой любого терминопредопределения является набор признаков (качеств, характеристик), отражающих существенные функции явления. К сожалению, среди современных учёных нет единого мнения об основном носителе качества образования а следовательно, и об основном объекте измерения качества образования. Эта проблема влечёт за собой многие другие.

В педагогической литературе качество рассматривается и как результат деятельности, и как возможность его достижения, и как характеристика внутреннего потенциала или внешних условий для получения образования, и даже как процесс формирования определённых новых свойств [1]. Однако при всей разнице в подходах ученик (выпускник средней школы) не рассматривается как основной носитель качества образования, хотя он уже традиционно признаётся субъектом познавательного-воспитательного процесса. На наш взгляд, это противоречие требует срочного преодоления.

Однако прежде рассмотрим разновидности дефиниций качества образования. И в современных публикациях ещё сохраняется укоренившаяся в советские времена привычка отождествлять качество образования с качеством знаний [2]. При всей своей логичности и простоте контроля и измерения качества такая позиция вряд ли отвечает потребностям нашего времени и изменившимся целям образования.

Более современным представляется следующее определение: „Якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективно формування компетентності та професійної свідомості” [1]. Однако и здесь присутствует сформулированное выше противоречие. Ведь лучшие свойства образовательного процесса не обязательно объективируются в сознании и внешкольной деятельности его участников.

В. О. Зайчук пропонує прийняти за основу міжнародні стандарти якості. В його інтерпретації якість освіти формується як „поєднання властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, що відповідають освітнім потребам не тільки всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, а й суспільства загалом” [3, с.19]. Очевидно, що таке трактування чересчур розширює і потребує конкретизації. І перш за все – з точки зору критеріїв оцінки якості освіти.

Російський вчений В. Г. Казаков виділяє такі складові якості освіти: *освітельні стандарти* (по нашому мнению, точніше було б сформулювати – *ступінь відповідності освітельним стандартам*), *професіоналізм*, *сучасні технічні засоби навчання*, *якість навчання*, *навчально-виробнична база*, *освітельний менеджмент*, *маркетинг*, *соціальне партнерство* і *многоканальне фінансування* [4]. Очевидно, такий набір критеріїв підходить для аналізу умов для отримання освіти в окремо взятому навчальному закладі. Однак це мало що дає з точки зору інтерпретації результатів навчання.

Кількома іншим підходом у В. М. Николаєвського. (Звернемо увагу, що він розглядає цю проблему на матеріалі вищої школи, але ми вважаємо його роботу актуальною і для середніх навчальних закладів.) Ітак, по мнению цього українського дослідника, основними факторами, що забезпечують якість освіти, є: *професійна підготовка викладачів, їхні особисті якості; навчально-методичне забезпечення навчального процесу; наявність ефективного механізму контролю і оцінювання; використання сучасних освітельних технологій; наблизення викладачів і студентів до науково-дослідницької діяльності; відповідність навчальних програм сучасним вимогам; зв'язки з провідними зарубіжними спеціалістами; належне матеріально-технічне забезпечення навчального процесу; наявність сучасної наукової літератури; використання матеріалів соціологічних і інших актуальних досліджень; спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного спеціаліста; стимулювання самостійної роботи навчаних*[5].

Як бачимо, і тут проявилася стійка тенденція сучасних досліджень по дидактиці – оцінювати перш за все умови навчання, а не результати самостійної діяльності навчаних.

Вельми перспективними для розв'язання заявлених проблем представляються спостереження і роздуми О. Е. Лебедева. Перш за все він визначає освіту як „спеціально організований процес розвитку у навчаних здатності самостійного розв'язання проблем, що мають соціальне і особисте значення, в різних сферах діяльності на основі оволодіння соціального досвіду, елементом якого є індивідуальний досвід навчаних” [6, с. 35].

Таким образом, целью образования должно стать не „накопление кирпичей” (знаний и отдельных умений), а обретение способности „самостоятельно построить дом” (на основе комплекса умений продуктивно решить реальную проблему).

Исходя из этого, к традиционным критериям оценки качества образования (*полнота, глубина, системность, осознанность и прочность знаний, а также способность точно воспроизводить их в продолжение длительного периода*) предлагается добавить *необходимость и достаточность* для решения практических задач. При этом объектами и субъектами оценивания должны стать именно выпускники средних учебных заведений. [6, с. 37]

При таком подходе в центре внимания на всех этапах познавательно-воспитательного процесса оказывается качество образования каждой обучаемой личности, что вполне соответствует требованиям личностно ориентированного компетентностного образования. Правда, это станет по-настоящему эффективным при наличии релевантных контрольно-измерительных процедур. Дополнительным аргументом в пользу такого подхода служат данные социологического исследования мнений трёх основных участников познавательно-воспитательного процесса средней школы – работников просвещения (учителей и школьных администраторов), старшеклассников и родителей. Этот массовый опрос был проведён в 2006 году Институтом социальной и политической психологии НАПН Украины.

Итоги исследования свидетельствуют: для всех трёх вышеназванных категорий респондентов наиболее важными показателями качества образования преимущественно являются личностное развитие ученика и связь знаний с жизнью, то есть возможность применения их в реальных, а не только учебных действиях [7, с. 43].

Нам близка следующая концепция О. Я. Савченко. Качество образования производно от его цели и задач. Актуализация человеческого фактора во всех сферах жизни закономерно приводит к тому, что центральной задачей современного образования становится гармоничное развитие личности, а существенными признаками – субъект-субъектное гуманное сотрудничество всех участников учебно-воспитательного процесса, диагностико-стимулирующий способ организации учебного познания, деятельностно-коммуникативная активность учеников, проектирование учителем (а в старших классах и самими учащимися) индивидуальных достижений учеников, учёт потребностей детей.

Как следствие, качество образования представляет собой **интегральный результат многих факторов**, среди которых одно из основных мест должно быть отведено объективной оценке достижений ученика в контексте личностно и общественно значимых деятельностей [8].

На этом пути следует преодолеть ещё целый ряд существенных трудностей, к числу которых относятся недостаточное разграничение отдельных компонентов качества образования, объективная сложность их

измерения, недостаточность научно-практической разработки проблемы гармонизации социальных потребностей с актуальным и перспективным развитием конкретной личности, а также дефицит исследований, посвящённых обоснованию и апробации конкретных критериев и показателей, адекватных объекту измерения [8, с. 28].

Подводя итог краткому обзору научных поисков по проблематике качества современного школьного образования, приходим к следующим обобщениям.

Проблема качества образования находится в центре научно-педагогических поисков, причём как в нашей стране, так и за рубежом. Более того, она признаётся генеральным направлением модернизации просвещения.

Наиболее разработанными аспектами проблемы является мониторинг качества образования. В то же время единый подход к определению содержания данного понятия всё ещё не определён. К тому же намного больше исследователей занимаются решением этой проблемы на материале высшей школы, и это в равной степени характерно и для Украины, и для России. А применительно к средним учебным заведениям исследователи ограничиваются анализом учебного процесса по отдельным предметам, фактически сводя качество образования к уровню усвоения знаний.

Также заметен крен в сторону квалификации качества образования через оценку тех педагогических условий, которые создаются в учебном заведении и влияют на результативность познавательно-воспитательного процесса. Наиболее показательна в этом отношении позиция В. М. Николаевского, приведённая выше. На наш взгляд, такие подходы недостаточно учитывают всемирно признанную антропоцентричность современного просвещения и не позволяют в полной мере воплощать субъект-субъектное обучение.

Таким образом, нерешённой частью общей проблемы можно считать отсутствие системы критериев качества школьного образования, ориентированных на отражение степени готовности обучаемых личностей к решению реальных проблем.

Поэтому в рамках данной статьи мы поставили перед собою следующие цели:

- создать и обосновать – в пределах своей компетенции – такие критерии, которые могут стать универсальными показателями качества образования любой личности;
- разработать для указанных критериев качества образования удобные контрольно-измерительные процедуры;
- осуществить практическую проверку этих критериев и контрольно-измерительных процедур и сделать вывод об их релевантности.

По нашим наблюдениям, хорошие перспективы для этого открывает компетентностный подход к обучению. А путеводной звездой для нас стала афористичная мысль Б. И. Коротяева и В. С. Курило о необходимости ориентации „не на *якість освіти*, головним елементом

якої прийнято вважати знання, а на *утворення якостей*, життєво важливих і необхідних для молодого покоління” [9, с. 264].

Такой вектор исследования побуждает прежде всего к поиску универсальных компетенций, которые были бы необходимы для каждого выпускника средней школы, независимо от его склонностей, потребностей, гендерной и социальной принадлежности и профессиональных предпочтений.

По нашему убеждению, одной из них является **коммуникативная компетентность**, понимаемая нами как такой комплекс знаний, умений, навыков и опыта, который определяет эффективность взаимодействия личности с разными людьми в различных жизненных ситуациях.

В самом деле, установление и поддержание необходимых контактов с другими людьми – это та деятельность, которой заняты все люди большую часть времени суток. Общение в разных его видах (устное – письменное, личное – публичное, непосредственное – дистанционное, индивидуальное – групповое) буквально пронизывает любой вид человеческой деятельности. Поэтому коммуникативная компетенция в большей или меньшей степени входит в состав любой профессиональной компетенции. А указанная в предыдущем абзаце коммуникативная компетентность является субъективным, личностным, реальным, конкретным проявлением коммуникативной компетенции как объективного, внеличностного, идеального, обобщённого набора необходимых для данного рода деятельности знаний, умений, навыков, опыта и готовности к действию.

Недооценка этого зачастую является причиной неэффективной государственной политики, повышенной конфликтности в отдельных семьях, производственных коллективах и социуме в целом, а также низкого качества выполняемой работы. Более того, в целом ряде профессий (журналист, учитель, врач, милиционер, торговый работник, менеджер любого звена и др.) коммуникативная компетентность служит важнейшим и неперенным условием успешности.

Здесь уместно привести любопытные факты, которые мне сообщил в личной беседе председатель Российской ассоциации преподавателей и исследователей риторики профессор В. И. Аннушкин. Во время тренинговых занятий в США в одной из его групп почти все участники оказались врачами. Дело в том, что там коммуникативная компетентность официально является неотъемлемой составляющей общей профессиональной компетентности медицинского работника. В то же время среди всех составов тренинговых групп в России не случилось ни одного врача!

А фундамент коммуникативной компетентности закладывается в семье и школе. И от того, насколько адекватным по отношению к требованиям современности он будет, зачастую зависит качество всей жизни человека.

В этом направлении отечественная средняя школа сделала уже немало. Понятие *коммуникативная компетентность* присутствует в

„Государственных стандартах образования”, правда, пока только в разделе, посвященном языковой линии образования. А это, согласимся, чрезмерно локализует данный вид компетенций и не соответствует их реальному универсальному статусу.

В действующих учебных программах по русскому и украинскому языкам формирование интересующей нас компетенции является одной из пяти равнозначимых задач (наряду с формированием языковой, речевой, социокультурной и деятельностной компетенций). Это служит несомненным шагом вперед по сравнению с предшествующими программами, но всё-таки не вполне адекватно отражает роль и место коммуникативной компетентности личности в современном мире.

Кроме того, запланированное содержание коммуникативной линии образования производит фрагментарное впечатление: перечень изучаемых речевых жанров и коммуникативно значимых сведений явно недостаточен. К тому же объём тренировочных заданий, направленных на приобретение опыта успешного общения, не соответствует объявленным в Программах задачам.

Вопросы совершенствования содержания, средств и методов филологического образования в школе целесообразнее рассмотреть в отдельной статье. Однако в любом случае они не будут решены, если формирование коммуникативной компетентности личности останется в ведении только двух учителей-предметников: русского и украинского словесников. В этом деле необходимы солидарные усилия всего педагогического коллектива. А обязательной предпосылкой должно стать признание коммуникативной компетентности в качестве универсального показателя качества образования выпускника средней школы.

Следующий шаг – оптимизация коммуникативной компетентности всех учителей-предметников. В этом отношении большую ценность представляет опыт Московского педагогического государственного университета по постепенному внедрению на всех факультетах учебной дисциплины „Педагогическая риторика” [10]. Как видно, наши коллеги считают, что коммуникативно компетентного ученика может сформировать только коммуникативно компетентный учитель. И это не зависит от его предметной специализации, потому что каждый педагог должен быть привлекательным образцом красноречия и культуры общения.

Более того, во всех высших и средних специальных учебных заведениях России функционирует обязательный учебный предмет „Русский язык и культура речи”. Такая формулировка названия весьма показательна. К сожалению, чего-либо подобного в Украине нет. Вероятно, понимание универсальной необходимости коммуникативной компетентности ещё не пришло к организаторам отечественного образования.

По нашим наблюдениям, продвижению коммуникативной линии в средних учебных заведениях препятствует серьёзный недостаток удобных контрольно-измерительных процедур. В самом деле, для выявления

уровня правописной грамотности достаточно провести небольшой диктант. Знание грамматики проверяется различными языковыми разборами, каждый из которых имеет испытанные десятилетиями практики алгоритмы осуществления и проверки. Таким образом, языковая компетентность легко диагностируется, а как выяснить уровень коммуникативной?

В процессе настоящего исследования мы сформулировали следующее предположение. Поскольку коммуникативная компетентность проявляется в коммуникативных действиях, её уровень можно удобно измерить, предлагая учащимся **коммуникативные задачи** – специально созданные краткие описания жизненных ситуаций, которые предполагают решение проблемы коммуникативными средствами. При этом правильный образ действий заранее известен учителю и может быть кратко изложен учеником.

Основываясь на примерном минимуме риторических знаний и умений, разработанном школой Т. А. Ладыженской [11], мы создали цикл таких коммуникативных задач, в форме двусторонней анкеты на листе формата А4. Она содержала в общей сложности шесть заданий тестового характера, требующих выбора ответа из предложенных четырёх вариантов, и шесть коммуникативных задач. Тесты были направлены на самооценку, а задачи скрытно проверяли степень её истинности.

К примеру, самооценке умения осуществлять деловое общение был посвящён вопрос о готовности написать деловое письмо официальному лицу с единым набором ответов для выбора: 1) „Я легко и успешно дал(а) это много раз”; 2) „Надеюсь, что смогу”; 3) „В школе нас этому не учили”; 4) „Вопрос неожиданный, быстро не отвечу”. А объективность самооценки проверяла следующая задача: „Вы решили устроиться на работу в хорошую фирму. Договорились о встрече с директором – Сергеем Александровичем. Но в последний момент обстоятельства сложились так, что вы не сможете приехать вовремя. У вас есть номер телефона директора, но вы находитесь в очень шумном месте. Надо ли в такой ситуации послать SMS-сообщение? Если да – запишите его текст”.

Апробация анкеты была успешно проведена среди студентов I курсов различных специальностей университетов, а также учеников выпускных классов средних учебных заведений Луганска, Горловки, Харькова, Симферополя и Одессы в 2009 – 2012 гг. Среднее время заполнения анкеты составило двенадцать минут. Общее число респондентов – 1545, что позволяет судить о среднем уровне коммуникативной компетентности, с которым выпускники классов с русским языком обучения заканчивают школу и вступают во взрослую жизнь.

Обстоятельному анализу результатов данного социодидактического исследования необходимо, очевидно, посвятить отдельную статью. А здесь мы ограничимся констатацией того приятного факта, что разработанная нами система коммуникативных задач практически подтвердила свою релевантность по отношению к целям исследования и

доказала реальність використання в функції зручної контрольної-вимірної процедури для якості освіти.

Обобщение основных результатов нашего исследования даёт необходимые и достаточные основания для следующих выводов.

Коммуникативная компетентность обучаемых может быть признана – наряду с валеологической, информационной, компьютерно-технологической и рядом других – универсальным критерием качества образования выпускника современной средней школы.

Формирование коммуникативной компетентности, ввиду её повышенной общественной актуальности и универсальной востребованности, должно стать общей задачей среднего образования при сохранении ведущей роли филологических предметов в этом процессе.

Содержание языковой линии в „Государственных стандартах образования” должно быть оптимизировано в направлении большей представленности коммуникативно значимых информации и видов учебной деятельности.

Удобной и релевантной формой для диагностики уровня коммуникативной компетентности отдельного ученика и ученического коллектива является цикл задач коммуникативной направленности.

Первичная апробация созданного нами цикла таких задач подтвердила их релевантность. А дальнейшую перспективу исследования мы усматриваем в создании новых подобных циклов, с тем чтобы дать школьному словеснику широкий репертуар обучающих и контролирующих процедур, которые охватывают весь спектр актуальных для коммуникативной компетентности сведений и умений.

На последующих этапах можно будет подумать о составлении сборника коммуникативных задач в жанре учебно-методического пособия, которое содержало бы чёткую адресацию с учётом класса, основного языка обучения и всех возможных специализаций.

Список использованной литературы

- 1. Коротков Е.** Концепція якості освіти / Е. Коротков // <http://osvita.ua/school/manage/general/1342/>.
- 2. Педагогический** энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
- 3. Зайчук В. О.** Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В. О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 18 – 26.
- 4. Казаков В. Г.** Качество образования / В. Г. Казаков. – Оренбург, Изд-во ОГУ, 2001. – 138 с.
- 5. Николаєвський В. М.** Соціологічна освіта в Україні: критерії та основні стратегії досягнення якості / В. М. Николаєвський // <http://www.sociology.kharkov.ua/docs/chten01/nick.doc>.
- 6. Лебедев О. Е.** Что такое качество образования? / О. Е. Лебедев // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 2. – С. 34 – 39.
- 7. Слюсаревський М. М.** Соціально-психологічний контекст питання якості освіти / М. М. Слюсаревський // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 40 – 52.
- 8. Савченко О. Я.**

Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 26 – 40.

9. Коротяєв Б. І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя : монографія / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2009. – 308 с.

10. Риторика общения: школа Т. А. Ладыженской: Межвузовский сборник научных статей / сост. Н. В. Ладыженская, Г. Д. Ушакова. – М. : Изд-во МПГУ, 2003. – 104 с.

11. Школа профессора Т. А. Ладыженской : коллективная монография / под ред. Н. А. Ипполитовой, З. И. Курцевой. – М. : Баласс, 2010. – Выпуск II. – 176 с.

Ковальов В. І. Комунікативна компетентність особистості як один з універсальних критеріїв якості її освіти

У статті проведено аналіз сучасних концепцій якості шкільної освіти. Виявлено недостатню розробленість особистісного аспекту в змісті цього поняття. Автор пропонує визнати учня носієм якості освіти, а також, як наслідок, суб'єктом і об'єктом її оцінки. Головна ідея статті – комунікативна компетентність випускника середнього навчального закладу є одним з універсальних показників якості освіти. Автор створив та апробував систему задач, котра дає можливість легко та швидко діагностувати рівень комунікативної компетентності.

Ключові слова: якість освіти, універсальний критерій, комунікативна компетентність, комунікативні задачі.

Ковалёв В. И. Коммуникативная компетентность личности как один из универсальных критериев качества её образования

В статье проведён анализ современных концепций качества школьного образования. Выявлена недостаточная разработанность личностного аспекта в содержании этого понятия. Автор предлагает признать ученика носителем качества образования и, как следствие, субъектом и объектом его оценки. Основная идея статьи – коммуникативная компетентность выпускника средней школы является одним из универсальных показателей качества образования. Автор разработал и апробировал систему задач, которая позволяет легко и быстро диагностировать уровень коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: качество образования, универсальный критерий, коммуникативная компетентность, коммуникативные задачи.

Kovalyov V. I. Communicative Competence of Individual as One of Universal Criterion of Quality Its Education

The analysis of modern conceptions of school education quality is realized in the article. Deficient readiness of personal aspect in the context of this term is revealed. Author suggests admitting pupil as a figure of education quality and, as a consequence, as a subject and an object of its valuation. The main idea of the article is that communicative competence of graduate of secondary school is

one of universal indices of education quality. Author worked out and approved the system of tasks which allows diagnosing the level of communicative competence easily and quickly.

Key words: quality of education, universal criterion, communicative competence, communicative tasks.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.0

Ю. В. Кузьменко, Н. В. Слюсаренко

РОЛЬ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ

На початку XXI століття, коли можна констатувати, що початковий капітал уже розподілено, а звичайні капіталовкладення не мають великого впливу, коли провідну роль відіграє оволодіння інформацією й використання інновацій, поняття „людський капітал” усе частіше використовують не тільки економісти-теоретики, але й фірми, виробництва та державні установи. Сьогодні переорієнтація суспільної думки в напрямку сприйняття теорії людського капіталу стає відправною точкою у формуванні соціально-економічної спрямованості реформ в Україні. Саме цим обумовлена актуальність обраної для даної статті проблеми.

Виникнення і розвиток теорії людського капіталу пов'язані з іменами таких учених, як: Т. Шульц, Г. Беккер, Л. Туроу, Я. Мінсер та ін. Система поглядів, виражених у концепції людського капіталу, перебуває і на сьогодні на стадії розвитку, наукового пошуку. Зокрема, над цим питанням працюють: Ф. Волков, О. Грішнова, С. Дятлова, Г. Євтушенко, В. Куценко, В. Мандибура, Д. Нестерова, К. Сабірьянова, С. Савельєв, А. Чухно та ін.

Мета пропонованої статті: окреслити роль системи освіти у формуванні людського капіталу.

Зазначимо, що становлення нових соціально-економічних відносин, інтеграція нашої країни до Європейського Союзу, входження у світовий освітній простір вимагають накопичення і розвитку сукупного людського капіталу. Крім того, внаслідок економічних, соціальних та політичних перетворень, постійно підвищуються вимоги виробництва до робітників. Нині суспільству потрібен високопрофесійний робітник, який має високий рівень людського капіталу, швидко реагує на зміни науково-технічного прогресу, може реалізувати свій потенціал в умовах ринкової економіки. Отже, чим вищі ці потреби суспільства, тим більш сприятливими мають стати умови для нарощування людського капіталу країни. Пошук шляхів реалізації такої єдності, достатні інвестиції в освіту і здоров'я, збереження

і підвищення ефективності використання людського капіталу України, ось ті глобальні проблеми, які треба вирішувати в першу чергу.

За даними Всесвітнього банку в структурі національного багатства багатьох розвинених країн світу домінує людський капітал, який складає 2/3 від сумарної величини. В Північній та Центральній Америці, Західній Європі та Східній Азії він складає 3/4 національного багатства країн, розташованих у цих регіонах.

Загальна закономірність розвитку науки дедалі все більшою мірою супроводжується об'єднанням зусиль і концентрацією досліджень на проблемі людини.

Сучасний етап розбудови системи освіти України ставить на порядок денний формування творчої особистості, здатної до реалізації свого трудового потенціалу, до нарощення людського капіталу держави. Освітні заклади взяли на себе функцію забезпечення галузей економіки спеціалістами ринкового типу. Вони мають створити умови для подальшого професійного розвитку підростаючого покоління, освоєння та впровадження ним в майбутньому наукових та інформаційних технологій. Перед закладами освіти повстало завдання підготовки молоді до життя в умовах ринкової системи, до конкурентоздатності їхньої робочої сили на ринку праці.

Підґрунтям, на якому формується людський капітал, є структурні зміни в сучасній економіці України. Зрозуміло, що „освіта глибоко інтегрована в економіку, суспільне життя, а її рівень та якість істотно впливає на якість життя та на можливість сталого розвитку суспільства” [1, с. 243].

Інвестиції в освіту людини розглядаються сьогодні як джерело економічного зростання і розвитку суспільства. „Стратегічним ресурсом XXI століття стануть знання і здібності людини їх використовувати”, – вказує Л. Туроу [2, с. 18]. Таку ж думку висловлюють О. І. Волков і К. М. Левківський. Вони підкреслюють, що „людський капітал – найважливіший елемент національного багатства, і інвестиції у нього дають високу віддачу” [1, с. 241]. Тобто можна констатувати, що чим більшими будуть інвестиції в освіту сьогодні, тим більшою буде норма віддачі від таких робітників у майбутньому, тим швидше ми подолаємо кризові ситуації в нашій державі.

Важливо зауважити, що поняття „людський капітал” почало інтенсивно використовуватися в педагогіці. Його застосування надає нові можливості для вивчення різноманітних освітніх проблем, зокрема таких, як: місце і роль освіти в суспільному відтворенні; зміст процесу праці; культура праці як чинник людського капіталу тощо.

Аналізуючи сутність поняття людського капіталу, слід відзначити, що науковці по різному трактують його. Так, О. А. Грішнова вважає, що „людський капітал – це сформований або розвинутий у результаті інвестицій, а також накопичений певний запас продуктивних здібностей

(здоров'я, знань, навичок, мотивацій тощо)”, який „розуміється загалом як сукупність усіх продуктивних рис працівника” [3, с. 58].

Е. Дж. Долан і Д. Є. Ліндсей визначають, що людський капітал виражений у формі інтелектуальних здібностей, які ґрунтуються на основі „формального навчання, освіти або на основі практичного досвіду людини” [4, с. 445]. А тому інвестиції в освіту сьогодні – це запорука стабільності, розвитку та конкурентоспроможності будь-якої країни в найближчому майбутньому.

Лауреат Нобелівської премії Т. Шульц указує, що складовими людського капіталу є „шкільна освіта, навчання на робочому місці і зростаючий запас економічної інформації” [5, с. 64]. Ураховуючи зазначене, всі види витрат (капіталу, вільного часу, втрачених заробітків тощо), які можна оцінити в грошовій чи будь-якій іншій формі, слід розглядати як інвестиції в людський капітал.

С. Дятлов розглядає людський капітал як сформований у результаті інвестицій запас знань, навичок, здібностей, мотивацій, здоров'я, який цілеспрямовано використовується в тій чи іншій сфері суспільного виробництва, сприяє зростанню продуктивності праці і тим самим впливає на зростання доходів (заробітків конкретної людини) [6, с. 83].

Слід зазначити, що людський капітал є єдиним активним капіталом, тоді як усі інші капітали пасивні, бо вони підпорядковуються людині й діють відповідно до її волі. Завдяки цій теорії вкладення в людину стали розглядатися як джерело економічного прогресу не менш важливе, ніж звичайні капіталовкладення, оскільки нарощування людського капіталу – необхідна умова зростання валового національного продукту, зміцнення економіки, стабільності й багатства населення нашої країни.

З огляду на цю позицію, інвестування в інші види капіталу, минаючи людський, виявляються не досить результативними. Інвестиції в людський капітал – це джерело економічного зростання, не менш важливе, ніж капіталовкладення в матеріально-речові фактори виробництва та землю. Якщо українська громада не буде усвідомлено та цілеспрямовано вкладати інвестиції у освіту, вона, безперечно, буде відставати в економічному розвитку від інших держав. У порівнянні з інвестиціями в інші форми капіталу, інвестиції в людський капітал є найбільш вигідними і для окремої людини, і для всього суспільства, тому що дають досить значний за обсягом, тривалий за часом й інтегральний за характером економічний і соціальний ефект.

Важливо підкреслити, що у руслі нашого дослідження основну увагу приділено одній з складових людського капіталу – освіті. Це один із видів інвестицій зроблених людиною на особистісному рівні нарощення людського капіталу. Адже процес формування людського капіталу послідовно проходить кілька етапів:

– етап формування людського потенціалу, що складається з виховання, загальної освіти і фахової освіти;

– етап відтворення й нагромадження індивідуального людського капіталу, на якому людський потенціал трансформується у людський капітал.

Ось чому дошкільна, початкова і середня освіта – це не тільки засоби формування людського капіталу, а також сходинки, з яких починається розвиток особистості, основа для подальшого накопичення цього капіталу.

Загальна та спеціальна освіта покращують якість, підвищують рівень і запас знань людини, а тим самим збільшують об'єм і якість людського капіталу. Без сумніву, саме тому в нашій державі базова середня освіта є обов'язковою, безкоштовною та гарантованою Конституцією України для всіх її громадян. У Законі України „Про освіту” зазначено, що освіта це „основа інтелектуального, культурного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави”, а в державній політиці в галузі освіти її визнано пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства. Завдання розвитку молодого покоління за окресленими напрямками, зокрема нарощення людського капіталу, покладене на усі ланки освітнього простору.

Людський капітал – це не просто сукупність навичок, знань, здібностей, якими володіє людина. Так, Р. В. Яковенко, Р. О. Козенко вважають, що, по-перше, це накопичений запас навичок, знань, здібностей. По-друге, це такий запас навичок, знань, здібностей, який доцільно використовується людиною в тій або іншій сфері суспільного відтворення, і який сприяє зростанню продуктивності праці та виробництва. По-третє, доцільне використання даного запасу у вигляді високопродуктивної діяльності закономірно призводить до зростання заробітків (доходів) працівника. І, по-четверте, збільшення доходів стимулює, зацікавлює людину шляхом вкладень, які можуть стосуватися здоров'я, освіти та ін., збільшити, накопичити новий запас навиків, знань і мотивацій, щоб надалі його знов ефективно застосувати [7].

Знання, уміння, навички, інші продуктивні характеристики, які людина здобуває шляхом навчання, професійної підготовки, підвищення кваліфікації, набуття практичного досвіду, розвитку своїх природних здібностей, є основою для надання цінних виробничих послуг суспільству. По суті, чим досконалішим є людський капітал, виражений рівнем освіти, кваліфікації, знань, досвіду, тим більшими є можливості людини щодо продуктивної високоякісної праці. Таким чином, на цьому рівні людський капітал можна порівнювати з іншими видами особистісної власності (гроші, майно, нерухомість тощо) і називати його особистим чи приватним людським капіталом.

Отже, досліджуючи проблему людського капіталу, освіту необхідно розглядати як основний чинник її нарощування. Необхідність вирішення цієї проблеми викликана насамперед зростаючим значенням цього аспекту для економіки і суспільства в цілому.

Кількісна оцінка внеску освіти у економічне зростання, яка була зроблена провідними науковцями (Т. Шульц, Дж. Кендрік,

П. Самюельсон), показала, що протягом ХХ століття нагромадження людського капіталу випереджало темпи нагромадження фізичного. Наприклад, за розрахунками Е. Денісона, приріст доходу Сполучених Штатів Америки протягом післявоєнного періоду був на 15 – 30 % зумовлений підвищенням освітнього рівня робочої сили [8]. З досвіду розвинених зарубіжних країн ми бачимо, що ставка на інвестиції в освіту є найбільш ефективною стратегією розвитку національної економіки.

Зрозуміло, що формування та нарощування людського капіталу залежать, насамперед, від самих людей, від того, скільки сил і праці вони вкладають у самореалізацію. Але дуже вагомою є також роль державного регулювання інвестиційними процесами, оскільки джерелами внесків у людський капітал постають: держава, недержавні організації, міжнародні фонди, окремі підприємства, домогосподарства, освітні установи. По суті, в ринковому середовищі інвестиціями є всі види майнових та інтелектуальних цінностей, які вкладаються в об'єкти підприємницької та інших видів діяльності, внаслідок чого створюється прибуток або досягається певний соціальний ефект.

Аналіз сучасного стану фінансування державою освіти України показав, що воно з кожним наступним роком збільшується. Так, в 2004 році видатки Державного бюджету України на освіту становили 18,3 млрд грн, в 2005 – 25,7; в 2006 – 33, 8; в 2007 – 44,3; в 2008 – 60,8; в 2009 – 66,9; в 2010 – 79,8; в 2011 – 80,4 (рис. 1). Упродовж останнього року видатки на освіту збільшилися на 0,6 млрд. грн. [9]. І все ж таки на сьогодні цього недостатньо, оскільки в державі, на жаль, дуже швидко розвиваються інфляційні процеси.

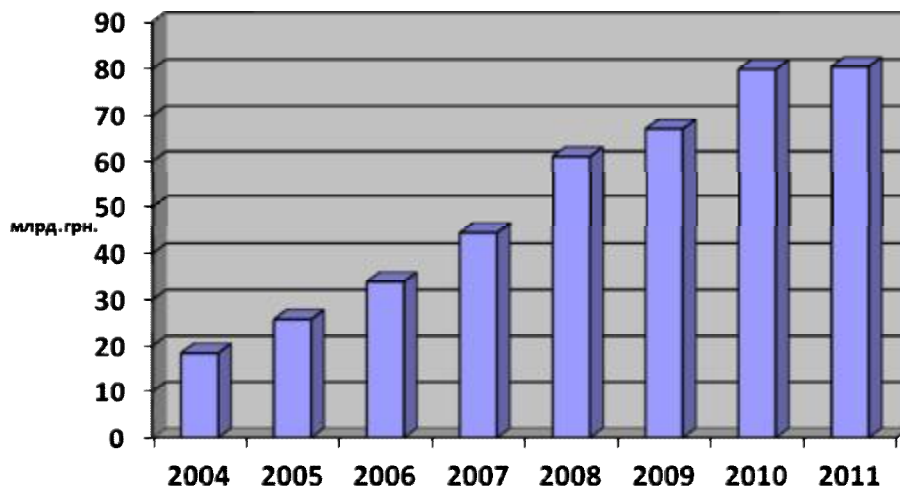


Рис. 1. Видатки Державного бюджету України на освіту (млрд грн)

Наведена вище інформація свідчить про недостатню увагу з боку держави до вирішення питань освітнього характеру, зокрема пов'язаних з нарощуванням людського капіталу.

Разом із тим, як показує досвід провідних економічно розвинених країн світу, інвестування коштів у розвиток освіти з різних джерел повинно здійснюватися стабільно зростаючими темпами (не менше, ніж 8 – 10 % бюджетних коштів країни), що дозволить даному сектору економіки перестати бути виключно затратним та забезпечити високий рівень його конкурентоспроможності на перспективу. Таке фінансування дозволить підвищити існуючий рівень якості науково-педагогічних кадрів та покращити матеріально-технічну базу освітніх установ України. Тому політика держави в цьому напрямку повинна стати окремим, самостійним напрямком регулятивної функції уряду. Водночас підкреслимо і той факт, що в Україні ці процеси дещо гальмуються під впливом економічних, політичних, технологічних, соціальних, екологічних, психологічних та інших криз, які наявні в суспільстві.

Зрозуміло, що формування і розвиток людського капіталу мають відбуватися не лише за рахунок держави, а й за участю підприємств, установ та організацій, які споживають даний капітал у процесі своєї діяльності. Однак на сучасному етапі ця частка інвестицій в освіту в загальному обсязі інвестицій в основний капітал є дуже низькою. А тому нестача держбюджетних коштів для розвитку освіти сьогодні компенсується за рахунок приватних інвестицій і самих студентів, і їхніх сімей, адже сучасна освіта вийшла із сфери традиційного розподілу ресурсів і перетворилася у великий бізнес.

Таким чином, окреслюючи роль системи освіти у формуванні людського капіталу, треба констатувати, що:

- освіта є основним видом інвестування у людський капітал;
- освіта забезпечує умови для формування молодого людини як особистості та професіонала у обраному напрямку навчання та подальшої праці;
- головною задачею освіти є забезпечення попиту підприємств всіх видів діяльності та форм власності достатньою численністю молодого покоління працівників необхідного професійно-кваліфікаційного рівня.

Підкреслимо також, що після визнання та поширення теорії людського капіталу освіта перестала сприйматися як галузь невиробничого споживання. Нині вона трактується як інвестиції в один із видів людського капіталу, які не лише приносять прямі економічні і соціальні прибутки його власникові, а й стимулюють економічне зростання держави загалом.

Подальші напрямки наукового дослідження можуть бути пов'язані із висвітленням шляхів формування освітньої складової людського капіталу спеціалістів певного фаху.

Список використаної літератури

1. Волков О. І. Проблеми вищої професійної освіти України / О. І. Волков, К. М. Левківський // Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. –

Харків : ОВС, 2002. – Ч. 2. – С. 240 – 254. **2. Дергачев В. А.** Геоэкономика (Современная геополитика) : учебник для вузов / Володимир Олександрович Дергачов. – Киев : ВИРА-Р, 2002. – 512 с. **3. Грішнова О. А.** Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / Олена Антонівна Грішнова. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2001. – 254 с. **4. Долан Э. Дж.** Микроэкономика / Э. Дж. Долан, Д. Е. Линдсей. – СПб, 1994. – 448 с. **5. Shultz T.** Investment in Human Capital / T. Shultz. – N.Y. ; L., 1971. **6. Дятлов С. А.** Основы теории человеческого капитала / С. А. Дятлов. – СПб : Изд-во СПбУЭФ, 1994. – 160 с. **7. Яковенко Р. В.** Проблеми та перспективи розвитку людського капіталу [Електронний ресурс] / Р. В. Яковенко, Р. О. Козенко // Наукові праці КНТУ. Економічні науки, 2010, вип. 17. – Режим доступу : http://www.kntu.kr.ua/doc/zb_17_ekon/stat_17/67.pdf **8. Denison Edward F.** The sources of economic growth in the United States and the alternatives before us. – N.Y., 1962. **9. Фінансування освіти** // Освіта України. – 10 серпня 2007. – № 59.

Кузьменко Ю. В., Слюсаренко Н. В. Роль освіти у формуванні людського капіталу

У статті окреслено роль освіти у формуванні людського капіталу. Визначено, що освіта є фундаментальним видом інвестування у людський капітал; що вона забезпечує умови для формування молодого людини як особистості та професіонала у обраному напрямку навчання та подальшої праці; що, її головною задачею є забезпечення попиту підприємств всіх видів діяльності та форм власності достатньою чисельністю молодого покоління працівників необхідного професійно-кваліфікаційного рівня.

Ключові слова: освіта, людський капітал, інвестиції, фінансування системи освіти.

Кузьменко Ю. В., Слюсаренко Н. В. Роль образования в формировании человеческого капитала

В статье раскрыта роль образования в формировании человеческого капитала. Определено, что образование является фундаментальным видом инвестиций в человеческий капитал; что оно обеспечивает условия для формирования молодого человека как личности и профессионала в избранном направлении обучения и дальнейшем труде; что его главной задачей есть обеспечение спроса предприятий всех видов деятельности и форм собственности достаточным количеством молодой генерации работников необходимого профессионально-квалификационного уровня.

Ключевые слова: образование, человеческий капитал, инвестиции, финансирование системы образования.

Kuzmenko Yu. V., Slyusarenko N. V. An Education Role in Formation of the Human Capital

The education role in formation of the human capital is discussed in the article. It is defined that education is a fundamental type of investments into the human capital; it provides conditions for formation of the young man as person and professional in the chosen direction of training and further work; its main task is included in providing demands of the enterprises of all kinds of activity and forms of ownership with sufficient quantity of young generation workers who have necessary professional and qualification level.

Key words: education, human capital, investments, education system financing.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378:37.014.6

А. В. Михацька

ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЯК ГОЛОВНА ВИМОГА РИНКУ ПРАЦІ

Проблема забезпечення якості вищої освіти набуває все більшого значення, адже в умовах конкурентної боротьби саме якість стає основним показником життєздатності організації. Якість професійної підготовки у вищій школі виступає одним з ключових понять щодо оцінки ефективності освітнього процесу, а його рівень фактично характеризує успішність діяльності вищого навчального закладу в цілому. Досить актуальною постає й проблема розвитку освіти випереджального неперервного характеру, оскільки якісна вища освіта разом з наукою мають відігравати вирішальну роль у соціальних і економічних процесах країни. Останнім часом на національному та регіональному рівнях значно посилилася увага до врахування думки роботодавців щодо підвищення якості підготовки фахівців з вищою освітою. Але процес такого залучення потребує узгодження з іншими вимогами.

У цьому контексті зазначимо, що питання якості освіти є багатоаспектним і проблемі її підвищення присвячено значну кількість наукових робіт. Серед широкого кола сучасних дослідників можна відзначити публікації О. Бажановської, Я. Болубаша, В. Бондаря, В. Вікторова, Г. Дмитренка, І. Зязюна, М. Кларіна, В. Кременя, В. Лозової, В. Лугового, А. Майорова, А. Мойсеєва, В. Огнев'юка, М. Поташника, О. Субетто, Є. Хрикова, В. Якуніна та ін.

На підставі аналізу різних дослідницьких позицій можна констатувати, що в науковому середовищі немає єдиної думки щодо визначення поняття якості освіти. Узагальнення поглядів науковців, які досліджували цю проблему, дозволяє визначити якість освіти як

співвідношення мети й результату, тобто міру досягнення мети, певний рівень знань і умінь, розумового, фізичного й морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання й виховання [1]. Для розширеного трактування категорії якості професійної підготовки фахівців з урахуванням вимог роботодавців науковці часто використовують поняття якості з виробничо-економічної та соціальної точок зору, про що свідчать роботи, Е. Демінга, Ф. Кросбі, Г. Тагуті, А. Фейгенбаума, В. Шухарта та ін. У такому разі якість освітньої послуги дорівнюється якості продукції.

Частина дослідників дотримується точки зору щодо можливості зміни якості продукції або послуги в залежності від внутрішніх чинників. Інші вважають, що якість визначається ступенем задоволення потреби споживача. Прихильники такої думки, зокрема К. Ісікава, вважали, що навіть за умови відповідності продукції або послуги всім державним і міжнародним стандартам, але незадоволенні споживача, вона є недостатньої якості. З цього приводу він писав: „Ми займаємося управлінням якістю, щоб виробляти продукцію з такою якістю, яка може задовольнити вимоги споживачів. Проста відповідність національним стандартам або технічним умовам сьогодні не може задовольняти” [10, с. 44]. Американський фахівець у галузі якості Е. Демінг [2] також визнавав необхідною умовою задоволеність споживача. Він уважав, що якість є такими властивостями продукції, які задовольняють потреби споживача, а також полягає у відсутності невідповідностей. Такий підхід повністю підтверджує соціальну цінність категорії якості.

Розглядаючи якість з урахуванням потреб споживачів економіст О. Момот [5] вважає, що для визначення рівня якості доцільно визначити характеристики об'єкта, спираючись на аналіз потреби; виявити реальні характеристики об'єкта, порівняти його реальні та бажані характеристики. У свою чергу він поділяє потреби на встановлені й припущені. Встановлені потреби зафіксовані в правових нормах, стандартах тощо, а припущені – мають бути виявлені та визначені. Автор також акцентує увагу на особливості потреб – вони можуть змінюватися з часом, що зумовлює проведення періодичного аналізу вимог до якості; можуть переходити в характеристики продукції (послуги) на основі встановлених або не встановлених критеріїв; мати або не мати кількісне відображення.

Підкреслюючи багатоаспектність категорії якості О. Субетто, на наш погляд, дав найбільш повну її характеристику, вважаючи складною філософською, економічною, соціальною, громадською системною категорією, всю повноту визначення якої можна розкрити тільки через узагальнюючу систему суджень, які відображають різні боки поняття якості – сукупність властивостей; структурність; динамічність; сутнісна визначеність об'єкту або процесу; єдність зовнішнього та внутрішнього, потенційного й реального в якості об'єкта або процесу; цілісність, впорядкованість, сталість (аспект специфікації); придатність і пристосованість для певних призначень, цілей, задач, умов, які

висуваються людиною [8]. Як і в інших сферах, у сфері освіти якість підготовки фахівця може також бути об'єктивною та суб'єктивною. Прийнято вважати, що об'єктивні характеристики якості на певний час є сталими та незмінними, тобто, якість має відповідати певним нормативно визначеним показникам або стандартам, які мають кількісну форму.

Суб'єктивна якість може бути визначена у термінах конкретного суб'єкта. До суб'єктів можна віднести студента, роботодавця, суспільство, державу. Так, суб'єктивний аспект з позиції самого студента (майбутнього компетентного фахівця) виявляється через його самооцінку, яка найчастіше може бути або заниженою, або завищеною.

Отже, суб'єктивна якість залежить від думки суб'єкта на даний час. У такому контексті Є. Хриков характеризує якість як властивість, яка реально задовольняє споживача. У той же час автор справедливо зазначає, що потреби та очікування споживача можуть змінюватися, тому якість є змінною величиною [9]. Якщо розглядати якість з точки зору громадськості, то суспільство й державу цікавить об'єктивна якість. Наприклад, Н. Клаусен [5] пропонує розглядати об'єктивну якість, як таку, що відповідає державним нормам, на відміну від суб'єктивної якості, яка визначає, наскільки продукт чи послуга відповідає очікуванням сторін.

Зауважимо, що контекст поняття якості, зокрема в педагогіці, розширюється за рахунок близьких за змістом понять, які використовуються дослідниками в галузі освіти. Зокрема, поняття якість опосередковано виступає під поняттями конкурентоспроможності та ефективності освіти. На думку Л. Овсянкіної, конкурентоспроможним при працевлаштуванні може вважатися фахівець, який відповідає таким критеріям: високий професіоналізм, володіння сучасними методами й технологіями конструювання, моделювання та отримання інноваційних рішень, вміння працювати у світовому інформаційному просторі, вільне володіння однією або кількома іноземними мовами, обізнаність з основними вимогами організації трудових взаємовідносин і методами конфліктології, ініціативність, комунікабельність, готовність до самостійної, високоякісної, результативної праці, здатність генерувати нестандартні рішення, а також вміння визначати пріоритети [6]. С. Рудишин [7] вважає процес освіти ефективним, якщо він задовольняє, по-перше, потреби людини в освіті; по-друге, навчального закладу в своєму розвитку й добробуті своїх співробітників; по-третє, організації-замовника у фахівцях; по-четверте, суспільства у відтворенні загального інтелектуального потенціалу.

Таким чином, якість освіти можна визначити ще як сукупність характеристик, які задовольняють встановленим державним вимогам та передбачуваним потребам роботодавців.

У головному вітчизняному нормативному документі з вищої освіти – Законі України „Про вищу освіту” пропонується інтегрований підхід до розуміння поняття якості вищої освіти як сукупності якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну

орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільств [3, с. 1]. У законі також пропонується й тлумачення нерозривно пов'язаного з попереднім поняття якості освітньої діяльності, що потрактована як сукупність характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені й передбачені потреби окремої особи або(та) суспільства [там само].

У нормативних документах професійна підготовка визначається, як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю, тому, ураховуючи вимоги сьогодення до підготовки професійно компетентних фахівців, здатних до навчання впродовж життя, світова практика професійної підготовки фахівців переконує в необхідності пошуку нових наукових підходів щодо забезпечення такої якості підготовки, яка б задовольняла потреби і самої людини, і державних вимог, і ринку праці.

Оскільки процес підготовки фахівців у вищому навчальному закладі є досить складним і багатограним, а його якість залежить від багатьох чинників, то поступово керівництво вищих навчальних закладів вбачає вирішення проблеми в упровадженні ефективних моделей управління, адже без кардинальних змін у механізмах управління якістю підготовки фахівців гарантувати, зберегти й постійно поліпшувати якісне навчання неможливо. Отже, формування прозорої політики вищого навчального закладу у сфері якості, впровадження системи управління якістю професійної підготовки має значний вплив на кінцевий результат надання освітньої послуги.

Основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки згідно Закону України „Про вищу освіту” є стандарти вищої освіти незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм навчання. Наявність відповідних освітньо-професійних програм і освітньо-кваліфікаційних характеристик у навчальному закладі є ознакою реалізації цілей навчального процесу. Відповідно до нього систему стандартів вищої освіти складають державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти й стандарти вищих навчальних закладів.

На сьогодні державна складова стандарту вищої освіти будується на переліку кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, переліку напрямів (спеціальностей) підготовки фахівців за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, вимог до освітніх рівнів вищої освіти, вимог до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти. Галузевий державний стандарт містить освітньо-кваліфікаційні характеристики або професійні стандарти випускників вищих навчальних закладів; освітньо-професійні програми підготовки; засоби діагностики якості вищої освіти. Оскільки урядом України восени 2011 р. ухвалено Національну рамку кваліфікацій, яка діє з 6 січня 2012 р., то вона потребує відповідного методичного й нормативно-правового забезпечення, зокрема відповідного закону. Розглядаючи оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців і з

боку роботодавців, зауважимо, що на цей час немає відповідного досвіду застосування рамки на практиці. Національна рамка кваліфікацій є важливим і довгоочікуваним документом. Це системний і структурований опис кваліфікаційних рівнів, для кожного з яких визначено стандарти знань, умінь, комунікацій, автономності й відповідальності. До її розробки активно залучалися роботодавці України, а також закордонні експерти. Рамка потрібна також і для введення європейських стандартів і принципів забезпечення освіти, що сприятиме міжнародному визнанню отриманих в Україні кваліфікацій.

Реалізація якісної освіти не може відбуватися без відповідних стандартів вищих навчальних закладів, які забезпечують підготовку фахівців за певними спеціальностями й спеціалізаціями з урахуванням особливостей суспільного поділу праці в Україні та мобільності системи освіти щодо задоволення вимог ринку праці. Важливою ланкою дотримання стандартів якості має бути система працевлаштування, яка, на нашу думку, повинна включати в себе базу замовлень від підприємств, відстеження проходження цільового навчання згідно цільових договорів та направлень (зокрема обласних управлінь освіти, навчальних закладів, центрів та підприємств), гарантійних листів замовників кадрів, матеріалах держзамовлень МОНМС, державних служб зайнятості, підтримання зв'язків зі студентами-випускниками з метою ведення статистичних відомостей щодо їх працевлаштування, підтримка зв'язків з роботодавцями та спостереження за зростанням їх професійного рівня у межах моніторингу якості підготовки випускників. Ефективність такої інформаційної системи буде вище, якщо всі відомості будуть зібрані у спеціальну базу даних. У цьому контексті важливою, на наш погляд, є пропозиція О. Коваленко щодо проведення на випускному курсі тестування студентів для виявлення недоліків у змісті, формах та організації навчального процесу з погляду випускників [4]. Уважаємо, що такі опитування ефективно проводити не тільки на випускному курсі, а на всіх, починаючи з 2-го курсу. Оцінювання роботодавцями рівня підготовки випускників вищого навчального закладу має проводитися мінімум 3 роки. Вищий навчальний заклад має слідкувати за кар'єрним зростанням своїх випускників, проводити анкетування роботодавців та випускників. Причому випускників слід оцінювати декілька разів через певні проміжки часу.

Ураховуючи економічний розвиток суспільства та тенденцію до всесвітньої глобалізації, ієрархію вимог до якості професійної підготовки можна побудувати наступним чином: міжнародна спільнота, держава, роботодавці, суспільство, особистість. На нашу думку, формування цілей професійної підготовки фахівців і створення об'єктивної системи оцінювання її якості має враховувати потреби всіх сторін-замовників освітнього процесу й відображатися у нормативних документах. У той же час, необхідно дотримуватися принципів відкритості й демократії та надавати певну автономію вищому навчальному закладу, який,

враховуючи потреби регіональних замовників, будуватиме власну систему забезпечення якості підготовки фахівців.

Список використаної літератури

- 1. Астахова М.** Механізм формування якості освіти в галузі охорони та безпеки життєдіяльності / М. Астахова, Н. Серета // Теорія і практика управління соціальними системами . – Х. : НТУ „ХПІ”. – 2008, № 1. – 120 с.
- 2. Деминг Э.** Выход из кризиса / Э. Деминг. – Тверь : Альба, 1994. – 497 с.
- 3. Закон України „Про вищу освіту”** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/вищу%20освіту>.
- 4. Коваленко О.** Основним чинником, який визначає доцільність існування будь-якого ВНЗ є ринок праці / О. Коваленко // Освіта України. – 2012. – № 3 (1273).
- 5. Момот А.** Экономический механизм управления качеством / А. Момот. – Донецк : Норд-Пресс, 2005. – 383 с.
- 6. Овсянкіна Л.** Проблеми упровадження менеджменту якості у систему сучасної вищої освіти / Л. Овсянкіна // Моніторинг якості освіти: теорія і практика : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 16–17 грудня 2009 р. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. – С. 165 – 168.
- 7. Рудишин С.** Роздуми про європейський вимір української освіти системний підхід) / С. Рудишин // Науковий світ. – 2010. – № 1. – С. 14 – 15.
- 8. Субетто А.** Качество образования: проблемы оценки и мониторинга / А. Субетто // Образование. – 2000. - № 2. – С. 62 – 66.
- 9. Хриков Є.** Теоретико-методологічні засади моніторингу якості професійної підготовки [Електронний ресурс] // Є. Хриков. – Режим доступу : http://www.experts.in.ua/ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT_ID=15669.
- 10. Ishikawa К.** What is Total Quality Control? The Japanese Way. Englewood Cliffs. – N-Y. : Prentice-Hall Inc., 1985. – P. 44 – 45.

Михацька А. В. Якість професійної підготовки фахівців як головна вимога ринку праці

У статті акцентовано увагу на необхідності підвищення якості професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах за участю представників ринку праці.

Ключові слова: якість професійної підготовки, стандарти вищої освіти, ринок праці.

Михацкая А. В. Качество профессиональной подготовки специалистов как важнейшее требование рынка труда

В статье акцентировано внимание на необходимости повышения качества профессиональной подготовки специалистов высших учебных заведений при участии представителей рынка труда.

Ключевые слова: качество профессиональной подготовки, стандарты высшего образования, рынок труда.

Mykhatska A. V. Quality of Professional Preparation of Specialists as Major Requirement of Labour-market

The attention of the article is accented on the upgrading necessity of specialists professional preparation at the higher educational establishments, by employers representatives participation.

Key words: quality of professional preparation, standards of higher education, labour-market.

Стаття надійшла до редакції 06.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [37.011.33:37]–048.35

Г. П. Новикова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В модернизации педагогического образования в изменяющихся условиях самое главное – поставить на службу будущему творческий потенциал исследователей передовых вузов.

Высшие учебные заведения должны осуществлять не только образовательную и просветительскую деятельность, но и реализовывать инновационную функцию как залог развития всей системы.

Понятие „инновации” некоторые исследователи (К. Ангеловски, В. И. Загвязинский, А. И. Пригожин) отождествляют с понятиями „новшество”, „новообразование”, „нововведение”, но подавляющее большинство учёных рассматривают новации как деятельность, процесс. Отсюда вытекает понятие „инновационный процесс”, который Загвязинский В. И. определяет как „процесс возникновения, развития, проникновения в широкую практику нововведений”. Инновационные процессы в образовании характеризуют качественно новый этап во взаимодействии и развитии научно-педагогического и педагогического творчества и процессов применения их результатов. Современный этап развития инновационных процессов в педагогике характеризует тенденция к ликвидации разрыва между процессами их восприятия, адекватной оценке, освоения и применения их на практике, а также к преодолению противоречия между имевшей место стихийностью этих процессов, возможностью и необходимостью сознательного управления ими. В инновационный процесс в системе образования в качестве трёх основных педагогических процессов входят: процессы создания нового (новшества), их освоения (восприятия, оценки, „делания своим”) и применения. Причем создание нового в педагогике имеет свои особенности и связано, в частности, с неповторимостью личности педагога, с особенностями группы (класса), ОУ и т. д.

Інновації в педагогіці відрізняються тим, що „об’єкт” впливу інновацій, предмет їх діяльності – це жива, розвиваюча, володіюча неповторимим „Я” особистість і колектив.

Специфічні процеси сприйняття нового в педагогічній науці і практиці. Тут найбільш складно йдуть процеси об’єктивної оцінки наукою новаторського педагогічного досвіду, з однієї сторони, а з іншої – оцінка і прийняття практиками того, що робить педагогічна наука. Тому для дослідження інноваційних процесів в освіті велике значення має поняття „соціальна інноваційна середовище”, в середовищі якої відбуваються інноваційні процеси. Це поняття розкривається в 3-х основних аспектах – соціально-економічному, психологічному і організаційно-управлінському. Ці аспекти характеризують різні умови протікання інноваційних процесів, той загальний соціальний клімат, який або сприяє, або перешкоджає цим процесам виникати і реалізуватися. Для педагогічних інновацій важливо прийняття більш або менш значимого нововведення суспільством, його схвалення, його „санкції”.

В зарубіжній педагогіці дослідження інновацій несуть прагматичний і емпіричний характер (роботи А. Ніколса, Дж. Вассета, А. Адамса і др.). В цих роботах робиться спроба не тільки теоретично обґрунтувати інноваційні процеси, але і дати практичні рекомендації по освоєнню інновацій на практиці.

Американськими і англійськими педагогами (Х. Варнет, Д. Гамільтон, Н. Гросс, М. Майлз, Н. Дікінсон, А. Хаберман і др.) аналізуються питання управління інноваційними процесами; організація змін в освіті, теорія і реальність інноваційних процесів; умови, необхідні для життєдіяльності інновацій; планування інновацій шляхом поширення і використання знань; способи рекламування інновацій. Досліджуються фактори і джерела інноваційних процесів, роль вчителя як дослідника інноваційних процесів. Аналізуються критерії оцінки інновацій і специфічні проблеми введення, освоєння і застосування новштів в різних ланках системи освіти; визначаються роль і відносини традицій і інновацій в освіті; розглядається методика дослідження інноваційних процесів.

Управлінські аспекти інноваційних процесів докладно розкриті в монографії А. Ніколса „Управління педагогічними інноваціями”. В питаннях управління нововведеннями важливі планування, координація, контроль і оцінка. Автор виділяє такі компоненти інноваційної діяльності, як вибір новштва, його введення, підтримка і оцінка. Особливо аналізується роль в нововведеннях людського фактора і середовища. В зв’язі з цим розглядаються такі складові частини процесу нововведень, як їх етапи (аналіз наявних педагогічних новштів, ускладнення шляхів їх введення і др.). Пропонується програма для оцінки нововведень.

Таким образом, определяется набор наиболее важных понятий, характеризующих именно управленческий аспект инновационных процессов. Но теоретическая проработка с точки зрения целостной теории управления инновационными процессами представлена недостаточно.

В философской и педагогической литературе инновационные процессы стали предметом изучения лишь в последние годы. Так, Н. И. Лапин предлагает системно-деятельностную концепцию нововведений, обращая внимание на разные уровни анализа нововведений: общенаучный, общеметодологический, конкретно-научный, прикладной, раскрывая структуру инновационных процессов, основные параметры нововведений, давая определения исходным понятиям, связанным с инновационными процессами: жизненный цикл нововведений, рутинизация нововведения, динамика и эффективность нововведения и др.

В работах А. И. Пригожина по общей инноватике подчёркивается важность изучения перехода от одного состояния системы к другому, новому, а также управление процессом нововведений. По его мнению, существенной задачей изучения инновационных процессов является раскрытие возможностей управления процессами создания и применения в практике педагогических новшеств.

В основном эти процессы исследуются в общенаучном плане: изучаются социально-культурные проблемы инноваций, социальные факторы нововведений, структура инновационных процессов, условия их ускорения, возможности системного подхода в их изучении (В. С. Дубченко, В. В. Сазонова, В. С. Толстой, З. Г. Юдина и др.).

Педагоги-учёные рассматривают в своих трудах такие проблемы, как инновационные процессы в образовании и педагогической науке:

- практическое педагогическое мышление и инновации;
- проблемы функционирования педагогических инноваций;
- проблемы жизнедеятельности нововведений в образовании;
- традиции и новации.

В центре внимания педагогической общественности стоят такие вопросы, как

- предмет и структура основ педагогической инноватики;

- затруднения в процессе внедрения педагогических новаций в практику;

- управление школой и инновационные процессы;
- школа как управляемая инновационная система;
- вопросы интенсификации инновационной деятельности;
- деятельностный подход к развитию инновационных процессов в системе непрерывного образования.

Однако ни одно из этих исследований не даёт целостного представления о педагогической инноватике, её составе, структуре и функциях.

Целостную характеристику инновационных процессов, по мнению Скамницкого А. А., дают такие понятия, как „жизненный цикл”, „противоречия в инновационных процессах”, „принципы управления инновационными процессами”. Типология педагогических инновационных процессов, как и типология новшеств, может задаваться разными основаниями. Прежде всего эти процессы проявляются в целях и задачах образования и воспитания. Изменения в целях и задачах образования и воспитания влекут перемены в содержании, а затем и в технологии педагогического процесса.

Интерес представляют исследования А. А. Скамницкого, в которых подчёркивается важность педагогической инноватики – теории инновационных процессов. Педагогическая инноватика, по его мнению, – специальная наука, в соответствии с составом инновационных процессов, должна включать в себя три теоретических блока понятий и принципов :

1. педагогическую неологию, как учение о создании нового в системе образования и педагогической науки;
2. учение о восприятии нового социально-педагогическим сообществом;
3. теорию применения педагогических новшеств.

В первом блоке систематизируются, обобщаются и развиваются научные, экспериментальные и опытные данные о процессе научно-педагогического творчества, его особенностях и главных результатах. Предметы педагогической неологии и инноватики оказываются тесно связаны друг с другом, но отличаются существенной самостоятельностью. Возникает целый ряд методологических вопросов, связанных: с изучением нового в педагогике. Выделение неологии как особой отрасли знания потому необходимо, что в последнее время обострилась проблема нового в педагогике и оценка новшеств. Особое значение в современных условиях имеет анализ с позиции неологии опыта педагогов-новаторов, того нового, что возникает в практике обучения и воспитания. Нацеленность на оценку нового в практике – важнейшая ориентация неологии.

Во втором блоке раскрывается специфика оценки и освоения педагогическим сообществом, его сознанием того, что возникает в педагогической теории и практике.

Одним из важных понятий педагогической инноватики является понятие „педагогическое сообщество”. Оно отражает многообразие субъектов педагогического творчества, организаторов и практиков учебно-воспитательного процесса. В него входят также представители педагогической науки, студенты педагогических вузов и все те, кто профессионально связан с процессами обучения и воспитания. Педагогическое сообщество – собирательное понятие, поэтому в нём отражается не только профессиональное единство входящих в него людей, но и всё многообразие их различий по возрасту, уровню профессиональной подготовки, способностям.

Принципиально новый подход к осмыслению педагогического процесса в образовании, основанный на гуманитарно-аксиологическом его осмыслении раскрыт в работах В. Г. Воронцовой, Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, С. Г. Вершловского, В. С. Лазарева, Б. П. Мартиросяна, Л. Н. Лесохиной, О. Е. Лебедева, В. М. Максимовой, Э. М. Никитина, И. А. Колесниковой, В. Г. Онушкина, Е. И. Огарёва, Н. С. Розова, И. М. Чегодаева.

По мнению Н. С. Розова конструктивная аксиология основывается на следующих принципах:

1. Принцип равноправия ценностных систем, выражающийся в признании социокультурной адекватности систем, наличия тенденции движения к единой гуманной системе ценностей, в рамках которой сохраняется разнообразие культур;
2. Принцип равноправия традиции и творчества, признание взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами;
3. Принцип равноправия людей;
4. Принцип опоры в решении аксиологических проблем на реальные потребности общества в гуманитарных основаниях социальных решений.

Конструктивная аксиология должна иметь выход на социальную практику. Необходимо поддерживать теснейшую связь с другими направлениями социотехники: социальным прогнозированием и социальным проектированием, планами развития, экологическими программами.

Н. С. Рогов подчёркивает интегративный характер аксиологизации образования, когда изучение систем ценностей является главным пунктом „стыковки” естественнонаучной, технической (информационной), социальной и гуманитарной составляющей подготовки специалиста.

Гуманитарно-аксиологический подход в современном понимании педагогического процесса исходит из специфики последиplomного образования как составного компонента общей системы образования взрослых.

В основе этого подхода лежат:

1. Социально-гуманистическая концепция обучающегося общества, провозглашающего право на образование в любом возрасте в качестве одного из фундаментальных прав человека. В контексте непрерывного образования учебная деятельность рассматривается как пожизненный процесс без отчётливой временной границы. Это обусловлено общим усложнением профессиональной общественной жизни, в том числе в сфере образования, растущим объёмом социокультурного опыта, освоение которого необходимо для продуктивной жизнедеятельности человека, расширением спроса на креативные и инновационные виды деятельности, сокращением сроков функциональной пригодности индивида.

Основная внутренняя идеология социально-гуманистической концепции базируется на взаимосвязи образования и саморегуляции

личности. Как отмечает Л. И. Лесохина, существует „освобождающая сила” знания, направленная на приобретение личностной автономии, возможности самостоятельно осмысливать действительность и принимать решения. В этом случае человек берёт на себя ответственность за свои собственные поступки, соизмеряя их с исторически сложившимися эталонами или образами. Достижение высокого уровня образования изменяет социальную ситуацию развития личности. В этом смысле образование определяется как приобщение к человеческой культуре.

Важным проявлением образования является степень вовлечённости в познавательный процесс (интеллектуальная готовность), способность к сопереживанию (эмоциональная восприимчивость), осознание целей образования („поведенческая” готовность).

2. Концепция личностно-ориентированного взаимодействия в педагогическом процессе, когда этот процесс становится условием непрерывного формирования личности.

Это означает, что включённость обучаемых в познавательную деятельность сочетается с деятельностью ценностно-развивающей (культура мотивации, поведения, отношений, учения, самообразования, самоанализа, самооценки» самоорганизации деятельности).

Существенным философско-методологическим основанием реализации инновационного педагогического процесса в последипломном образовании является ориентация на гуманистические ценности и на развитие глобально-ценностного мышления педагога. Это исходит из понимания того, что обучение есть процесс становления и развития самореализующейся личности, который осуществляется посредством собственной деятельности и опыта человека, а развитие личности происходит в целостном единстве.

Как отмечает Ю. Н. Кулюткин, гуманистическая направленность инновационного педагогического процесса характеризуется такими понятиями как „свобода выбора”, „рефлексивное осмысление”, „индивидуальный стиль”, „внутренняя мотивация”. Для условий последипломного образования педагогов специфически значимыми являются такие функции и характеристики инновационного педагогического процесса, как обучение социальному взаимодействию, освоение методов и средств достижения взаимопониманий и согласованности действий, формирование и обогащение установок, знаний и умений, необходимых человеку в сфере социальных отношений, персонализация образования, основанная на интересах, запросах, потребностях педагогов, занятых в сфере высшего образования, повышения квалификации и переподготовки.

Научное обоснование концепции инновационного педагогического процесса в системе последипломного образования педагогических кадров стало целью исследования Н. М. Чегодаева. Им сформулировано понимание инновационного педагогического процесса, основанного на следующих представлениях:

- инновационный педагогический процесс в последипломном образовании представляет собой систему, ориентирующую субъект обучающей деятельности учителя на развитие индивидуальной компетентности (знания, умения, опыт, ценностные ориентации, способность к коммуникациям) на протяжении всей жизни в условиях изменяющегося мира;

- необходимость формирования готовности педагога к обучению и самообучению на протяжении всей жизни, использование инновационных подходов к содержанию последипломного образования, обеспечивающих включение обучаемых в „режим пожизненной учебной активности”;

- инновации в последипломном образовании инициируют целенаправленные изменения (нововведения) в целостном процессе образования как системе и в отдельных её компонентах – целеполагание системы, ее функции, аксиологические основания, содержание и технологии, научно-педагогическое обеспечение, готовность методических и информационных служб.

Инноватика последипломного образования как специальная область научно-педагогического знания, основывается на принципах гуманистически ориентированного образования и предполагает инициирование, углубление, развитие и прогнозирование педагогических поисков в ходе реформирования последипломного образования педагогических кадров.

Отвечая вызовам времени, многие образовательные учреждения России модернизировали способы своей работы. Спектр осуществляемых в них преобразований был очень широк: от смены образовательной модели, изменения формы учебного заведения до локальных изменений в содержании учебных программ и способах преподавания отдельных предметов.

Рассматривая изменения в образовании в различные исторические периоды, можно обнаружить что, во-первых, эти изменения происходили не случайно, а были обусловлены изменениями к нему требований, формирующихся в каких-то общественных слоях; во-вторых, по мере развития общества образование начинает входить в сферу интересов все большего числа социальных слоев и государства; в-третьих, структура системы образования отражает социальную структуру общества, ее изменения ведут к изменениям в образовании; в-четвертых, ускорение развития общества ведет к интенсификации процессов изменений в образовании; в-пятых, по мере интенсификации изменений в образовании, обостряется проблема обеспечения их эффективности.

Сластенин В. А. и Подымова Л. С., обобщая имеющиеся в литературе варианты жизненного цикла новшества, выделяют в структуре инновационного процесса следующие шесть (этапов) стадий (5):

1. Этап рождения новой идеи или возникновения концепции новшества; условно его называют этапом открытия, которое является

результатом, как правило, фундаментальных и прикладных научных исследований (или мгновенного „озарения”).

2. Этап изобретения, т.е. создания новшества, воплощенного в какой-либо объект, материальный или духовный продукт-образец.

3. Этап нововведения, на котором находит практическое применение полученное новшество, его доработка; завершается этот этап получением устойчивого эффекта от новшества.

После этого начинается самостоятельное существование новшества, инновационный процесс переходит в следующую стадию, которая наступает лишь при условии восприимчивости к новшеству. В фазе использования новшества выделяются следующие три этапа.

4. Этап распространения новшества, заключающийся в его широком внедрении, диффузии (распространении) новшества в новые сферы.

5. Этап господства новшества в конкретной области, когда собственно новшество перестает быть таковым, теряя свою новизну. Завершается этот этап появлением эффективной альтернативы или замены данного новшества более эффективным.

6. Этап сокращения масштабов применения новшества, связанный с заменой его новым продуктом¹.

Но эта линейная структура последовательно сменяющих друг друга временных этапов инновационного процесса представляет собой упрощенную схему его реального развертывания. Конкретный инновационный процесс не обязательно должен включать все рассмотренные этапы в их строгой последовательности.

Но по мере того, как процессы изменений становились более интенсивными, все чаще обнаруживалось, что они не всегда приводили к положительным результатам, что одно и то же новшество в разных образовательных учреждениях давало разные результаты, что образовательные учреждения отказывались от внедренных новшеств и возвращались к прежней практике, что затраты на создание и внедрение новшества нередко оказывались значительно выше, чем предполагалось изначально, что нововведения нередко встречали сопротивление тех, кто с ними должен был работать. Эти и другие факты свидетельствовали о наличии существенных проблем с обеспечением эффективности процессов развития образования.

Сегодня уже очевидно, что управление инновационными процессами в любых социальных организациях требует специальных форм и методов. Чтобы получить ожидаемый положительный, эффективный результат от нововведений, только желания, здравого смысла и интуиции оказывается недостаточно. Почему это происходит? Как показывает анализ, во многих случаях: фактически полученные результаты оказываются неудовлетворительными потому, что цель была определена некорректно

¹Источник: Education at Clance 2005// <http://www.oecd.org>

(неточно). Разработка целей как проектов будущего – дело сложное. Здесь нужны специальные методы проектирования желаемых результатов.

В исследованиях учёных (Лазарев В. С., Мартиросян Б. П., Моисеев А. А., Поташник М. М., Краснов С. И., Коменский Р. Г., Новикова Г. П., Хомерики О. Г.) основополагающим является проектирование, детальная разработка планов деятельности и педагогов, и руководителей образовательных учреждений (1, 2, 3).

По их мнению, если цель поставлена, то для её осуществления достижения необходимо выполнить некоторые действия. Способ и структура этих действий должны определяться в ходе планирования. Но так же, как и цель, планы действий очень часто оказываются плохо проработанными: они не имеют обоснования необходимости и достаточности состава действий, полноты связей между ними, обеспеченности действий ресурсами. Если какие-то необходимые для достижения цели действия будут „забыты”, то фактический результат не будет соответствовать желаемому. Если какие-то связи не будут скоординированы, то увеличатся сроки выполнения работ и затраты. Если действия не будут обеспечены ресурсами, то цель не будет достигнута, либо будет достигнута в более поздние, чем планировалось, сроки и с большими затратами. Если планы действий не прорабатываются детально, то при достаточно большом количестве выполняемых и контролируемых работ неизбежно будут возникать сбои и разрывы в связях.

Системное построение инновационного педагогического процесса характеризует его логико-функциональную и организационно-содержательную сущность. Нам представляется, что понимание образования как системы, процесса и результата усвоения знаний и умений, опыта деятельности – один из аспектов раскрытия представлений формирования современного образовательного пространства как в условиях дошкольного, школьного, так и вузовского, и последипломного образования.

Список использованной литературы

- 1. Лазарев В. С.** Педагогическая инноватика / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян. – М., 2006.
- 2. Лазарев В. С.** Управление инновациями в школе. – М., 2008.
- 3. Новикова Г. П.** Инновационные процессы в образовательном пространстве вуза и школы / Г. П. Новикова // Сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции. – Москва-Пушкино, 2008.
- 4. Ожегов С. Я.** Словарь / С. Я. Ожегов. – М., 1995.
- 5. Сластенин В. А.** Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997.

Новікова Г. П. Теоретичні засади інноваційних процесів в освіті та педагогічній науці

У статті розглянуто вищі навчальні заклади з погляду здійснення ними не тільки освітньої та просвітницької діяльності, але й реалізації

інноваційної функції як запоруки розвитку всієї системи. Спектр здійснених перетворень дуже широкий: від зміни освітньої моделі, зміни форми навчального закладу до локальних змін у змісті навчальних програм і способах викладання окремих предметів.

Ключові слова: інновація, педагогічний процес, вища освіта, педагог.

Новикова Г. П. Теоретические основы инновационных процессов в образовании и педагогической науке

В статье рассмотрены высшие учебные заведения с точки зрения осуществления ими не только образовательной и просветительской деятельности, но и реализации инновационной функции как залога развития всей системы. Спектр осуществляемых преобразований очень широк: от смены образовательной модели, изменения формы учебного заведения до локальных изменений в содержании учебных программ и способах преподавания отдельных предметов.

Ключевые слова: инновация, педагогический процесс, высшее образование, педагог.

Novikova H. P. Theoretical Principles of the Innovative Processes in Education and Pedagogical Sciences

The article addresses the higher educational establishments in view of their functions such as educational one, as well as the innovative function as a guarantee of the whole system development. The range of transformations is wide: from the change of educational model or the form of educational establishment to local changes in educational content and ways of teaching some disciplines.

Key words: innovation, educational process, higher education, lector.

Стаття на дійшла до редакції 16.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 365

Н. М. Погребняк

**НАУКОВА ШКОЛА
ЯК ЕЛЕМЕНТ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

Сьогодні, коли наука перетворилася в безпосередню виробничу силу, в умовах науково-технічної революції дуже важливу роль та значення має створення сучасних наукових шкіл, вивчення передового досвіду їх роботи, підготовка висококваліфікованих фахівців, які здатні самостійно творчо вирішувати проблеми, які ставить суспільство. Практика організації науково-дослідної роботи викладачів і студентів у формі

наукових шкіл та науково-дослідних лабораторій набуває великого попиту. Науково-дослідні лабораторії працюють у тісному зв'язку з науково-дослідними інститутами АН України і входять у структурні підрозділи вищих педагогічних навчальних закладів та діють відповідно до Положення Міністерства освіти і науки про науково-дослідну роботу та діяльність наукових підрозділів вищих навчальних закладів освіти, згідно із Законом „Про освіту”, Законом про вищу освіту, відповідно до Державної національної програми „Освіта” („Україна XXI століття”) та Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті.

У науково-педагогічній літературі існує цілий ряд наукових розробок, присвячених становленню й розвитку студентської науково-дослідницької діяльності в системі вищої педагогічної освіти. У своїх наукових розвідках вони звертаються до проблеми пошуку нових підходів щодо організації науково-дослідної роботи в системі неперервної педагогічної освіти. Так, проблемі створення навчальних науково-дослідницьких організацій присвячені праці відомих українських науковців (М. Потьомкін, В. Гасимов, В. Извозчиков, В. Богусловський, Б. Кедров, Л. Брильов, В. Гасилов, М. Ярошевський, та ін.), у яких започаткована ідея ефективного впливу науково-дослідницьких організацій на розвиток науки в цілому й особливо на вдосконалення професійної підготовки майбутнього фахівця, який би в повній мірі міг володіти дослідницькими вміннями, мав навички експериментування та наукового пошуку.

Мета статті – розглянути та проаналізувати основні проблеми та перспективи розвитку наукових шкіл та науково-дослідницьких лабораторій у вищому навчальному закладі.

Зміни, які проходять сьогодні в освіті, вимагають постійної уваги до оновлення змісту освіти в цілому та до педагогічної освіти зокрема. Саме за цих обставин перед студентами-дослідниками постає необхідність виступати носіями змін та сміливо застосовувати інновації на власній практиці. Для успішного здійснення науково-дослідницької роботи студенти повинні органічно поєднувати в собі такі професійні характеристики, як *рефлексивне мислення, гнучкість у застосуванні нових інформаційно-комунікаційних технологій, добре розвинена увага тощо*, а тому науковець повинен володіти такими рисами: *постійне самовдосконалення, відданість своїй справі, високий рівень відповідальності, стійка внутрішня мотивація*. Саме за їх допомогою студент зможе активно працювати над своїм науковим дослідженням та одержати кінцевий плідний результат.

Наукові школи та науково-дослідні лабораторії – це великі освітньо-науково-виробничі комплекси, у яких навчається велика кількість студентів. Вони об'єднують навчальні й науково-дослідницькі інститути, коледжі, факультети, кафедри, галузеві центри, проблемні лабораторії, конструкторські й технологічні бюро, школи-лабораторії.

Якщо у XVIII ст. наукові дослідження здійснювалися окремими вченими, то, починаючи з XIX ст., у зв'язку з розвитком науки, з

поглибленням її інтернаціоналізації, посиленням впливу на виробництво, відбувається об'єднання зусиль учених.

На думку багатьох науковців наукова школа – це науково-дослідні об'єднання, які можуть функціонувати в різних наукових установах і навчальних закладах, здатні координувати дослідження окремої групи учених під безпосереднім керівництвом лідера.

У свою чергу науковці висувують чотири види професійної компетентності студента-дослідника:

1) *технічну* (обов'язкові уміння, які необхідні при виконанні будь-яких професійних обов'язків);

2) *практичну* (раціональне використання педагогічних принципів для вирішення проблем науково-дослідного характеру);

3) *особистісну* (розвиток та вдосконалення індивідуальних позитивних якостей);

4) *критичну* (прийняття критичних зауважень ззовні, а також критичне ставлення до власної наукової діяльності та подальше вдосконалення своєї науково-дослідницької роботи.

Особливий інтерес становлять праці українських та російських вчених, у яких започаткована ідея ефективного впливу науково-педагогічних комплексів на розвиток науки в цілому, і, насамперед, на вдосконалення професійної підготовки майбутнього фахівця, який би міг володіти дослідницькими вміннями.

У своїх історичних розвідках українські науковці М. Потьомкін, В. Гасимов, В. Извозчиков, В. Богусловський відзначають, що за природою свого походження наукова школа є Європейською конструкцією, а не американською, але як форма організації наукових досліджень наукова школа найбільше відповідає менталітету і традиціям науки Старого Світу.

Відомі українські науковці (Б. Кедров, Л. Брильов, В. Гасилов, М. Ярошевський, та ін.) стверджують, що наукова школа – це спільнота вчених різних статусів, компетенцій та спеціалізацій; напрямок суспільної діяльності, що визначається спадкоємністю поглядів, принципів, методів, способів, технологій, суть яких полягає у виробленні й теоретичному осмисленні знань про дійсність з метою здобуття нового знання та інтегрування його в цілісну картину світу.

Дослідники К. Ланге і С. Хайтун виділяють кілька типів наукових шкіл: „класична”, „дисциплінарна” та „проблемна”. На їх думку, „класична” наукова школа з'явилась у час зародження вищої школи в Росії (XVII – XVIII ст.), в основу якої покладено індивідуальну наукову діяльність передових учених університетів та їх власного зацікавлення до наукового дослідження.

На початку XX ст. з виникненням академій та прикладних науково-дослідницьких інститутів та лабораторій на зміну „класичній” прийшла „дисциплінарна” наукова школа, в основу якої покладено неформальне угруповання дослідників навколо окремого науковця, який працює вже не самотужки, а при науково-дослідному інституті.

На сучасному етапі розвитку наукових шкіл повертається властивість, яка була в „класичній” і якої немає в „дисциплінарній школі”, – тобто діяльність ученого в рамках наукової школи стає для нього основою його науково-практичної діяльності.

Важливою умовою для формування школи є наукова ідея як базис усякого серйозного дослідження, яка об’єднує молодих дослідників. Як правило, лідер наукової школи дає конкретні теми дослідження або завдання – висувати теорії, гіпотези, концепції і потрібен час, щоб знайти, випробувати, переконатися в їх вірогідності, визначити їх можливості. А на це потрібен час. Іноді гіпотеза може й не підтвердитися, тоді, працюючи над дослідженням, у дослідників можуть виникати і інші, нові відгалуження.

Сучасні університети зберегли традиційні для них функції, а саме: проведення наукових досліджень, які включають всю наукову, філософську, творчу та викладацьку діяльність та здійснення навчання студентів і обслуговування суспільства, яке полягає в тому, що університети ХХІ століття повинні задовольняти потреби в розповсюдженні освіти серед населення та активно залучати студентів до науково-пошукової діяльності.

Таким чином, політика в науково-дослідній сфері займається такими питаннями:

- вивчення організаційних структур – моделей та обов’язків установ та їх взаємозв’язків одна з одною;
- визначення пріоритетів державних наукових досліджень. Як вони встановлюються? На якому рівні?
- заохочення до міждисциплінарної діяльності;
- виявлення та підтримка найкращих науково-дослідних центрів;
- створення інфраструктури, необхідної для найновіших науково-дослідних досліджень;
- заохочення промисловості до фінансування наукових досліджень та інноваційної діяльності;
- налагодження зв’язків між науковцями та промисловістю;
- створення умов для діалогу між наукою та суспільством;
- розвиток людського потенціалу для сталого розвитку науки і техніки.

Наукові розробки здійснюються за напрямками, традиційними для педагогічної науки, до яких відносяться: філософія науки, теорія науки та навчального процесу, методика викладання окремих навчальних дисциплін, виховання, управління освітою та ін.

В останні роки особливо велика увага надається дослідженням у галузі підвищення ефективності роботи вищих навчальних закладів, удосконалення середнього ступеня, розвитку цивільної освіти та збільшення віддачі від самих досліджень. Це обумовлено особливими причинами, такими, як:

- посиленням конкурентної боротьби у світі і в зв'язку з цим посилення освітнього потенціалу нації;

- відставанням від інших розвинених держав у показниках успішності, про що свідчить ряд міжнародних досліджень знань та умінь студентів;

- потребами країни, представників громадськості та вчених посилити акцент на виховання громадянина у зв'язку зі зміною в міжнародному світі та розвитком Європейського Союзу.

Наприклад, у багатьох університетах студенти працюють на кафедрах за такими науковими напрямками:

- теорія педагогіки, сучасні педагогічні теорії, педагогіка і демократія, принципи виховання і навчання, шкільна програма, педагогічні проблеми й експерименти;

- вивчення розвитку людини від народження до зрілого віку; індивідуальні відмінності (в тому числі спадковість і навколишнє середовище); виміри в педагогіці; природа навчання (фактори, що впливають на процеси навчання і засвоєння);

- сучасна система освіти і історія її розвитку, соціальне середовище дітей; соціальні функції школи та ін.

Але поряд з традиційними формами, які сприяють подальшій пропаганді наукової творчості студентів, у наш час у багатьох вищих навчальних закладах проводяться заходи, які підводять підсумки студентської наукової роботи за рік. Так, наприклад:

- у Донецькому національному університеті створена рада молодих вчених та молодіжні центри наукових досліджень;

- у Таврійському національному університеті ім. В. І. Вернадського проводяться тижні науки, успішно функціонує клуб природничих дослідників, рада з науково-дослідної роботи;

- у Запорізькому національному технічному університеті організаційним центром усієї НДРС став сектор роботи з творчою та обдарованою молоддю, який планує академічну роботу на рік, складає кошториси, займається інформаційно-аналітичною роботою та безпосередньо науково-дослідницькою роботою студентів;

- у Харківській філії Української академії банківської справи наукова діяльність здійснюється з метою інтеграції. У філії успішно діють створені при кафедрах студентські наукові клуби, студенти беруть активну участь у наукових заходах, що проводяться як в академії, так і за її межами (міжвузівські науково-практичні конференції, олімпіади, „круглі столи”, конкурси НДРС з економіки, фінансів і банківської справи та ін.);

- у Миколаївському державному університеті сформована й успішно діє інфраструктура планування та здійснення наукових досліджень. Наукову й науково-педагогічну діяльність забезпечують 18 наукових центрів та галузевих лабораторій, успішно діє рада молодих учених. Щороку працюють понад 80 наукових гуртків та близько сотні проблемних груп, результатом роботи яких є щорічне проведення

студентських регіональних та всеукраїнських наукових конференцій, участь у різнорівневих наукових конкурсах;

- у Національному гірничому університеті науково-дослідницька діяльність студентів спрямована на забезпечення інноваційного розвитку економіки шляхом розвитку наукомістких технологій ефективного використання природних ресурсів країни, зокрема, створення науково-освітнього центру, наукових шкіл, які відповідають науково-освітньому напрямку НГУ;

- у Слав'янському державному педагогічному університеті створений консультативний пункт для молодих учених;

- у Сумському державному університеті створений Експериментальний науково-дослідний студентський інститут;

- у Севастопольському національному технічному університеті створена рада молодих учених і студентів з питань розвитку науки і техніки, проблем освіти;

- у Херсонському державному педагогічному університеті створено студентське наукове товариство.

Кожен факультет підрозділяється не на кафедри, а на дослідницькі групи на чолі з професором. Навіть на веб-сайті факультету вказують не групи, а основні наукові напрями. Наприклад, на хімічному факультеті існують такі напрями науково-дослідної роботи: хімічна біологія, хімія атмосфери і кінетика, молекулярне моделювання й інформатика, матеріали і полімери, синтез і особливості, структурна хімія, теоретично-обчислювальна хімія, синтез і механізми реакцій, наука про поверхню і гетерогенний каталіз. Студенти активно працюють над науковими напрямами: історія педагогіки, педагогічна психологія, педагогічна соціологія, філософія виховання.

Другим важливим питанням політики в науково-дослідній діяльності є визначення пріоритетних напрямів наукових досліджень: як та де встановлюються пріоритети, яке їх місце у системі? Насправді процес визначення пріоритетів досить складний і встановлюються вони на багатьох різних рівнях, а тому наукові проекти мають задовольняти двом вимогам: *по-перше*, вони мають бути обов'язково міждисциплінарними; *по-друге*, вони повинні бути міжміністерськими.

Кінець ХХ – початок ХХІ століття відзначається появою наукових шкіл як варіативних моделей структури науково-дослідних освітніх установ (школи-комплекси), різних форм власності закладів освіти (державна, приватна). Кожна наукова школа характеризується певними організаційними, змістовими, технологічними та матеріально-технічними нововведеннями в своїй діяльності. Основу такої наукової школи становить лідер, тобто особистість якій притаманна здатність бачити далеко вперед, аналізувати й синтезувати результати наукових досліджень. Саме лідер наукової школи має бути генератором основної ідеї, виконувати функції керівника наукової школи, мати організаторський

талант, сильну волю, принциповість та вартісну орієнтацію, що сприяє максимально ефективній діяльності колективу, який він очолює.

Аналіз діяльності наукових шкіл вищих навчальних закладів показує, що кожна з них має свою певну систему, наявність дослідницьких програм та участь студентів в науково-дослідницькій діяльності починаючи з першого курсу навчання.

Дуже важливо підкреслити, що основними ознаками наукової школи, яка спрямована на організацію активної пошуково-дослідницької діяльності є:

- наявність провідного наукового лідера, що має власну наукову ідею, програму та концепцію;
- розробка та впровадження єдиних наукових проектів;
- впровадження наукових пошуків у практику роботи університетів, педагогічних інститутів та забезпечення тісного взаємозв'язку науки і практики;
- єдність методологічних принципів і методичних основ розв'язання наукових проблем;
- забезпечення творчої особливої атмосфери, тісних взаємостосунків між науковим керівником (наставником) та студентом;
- підготовка висококваліфікованих фахівців-дослідників, здатних до самостійної науково-дослідницької діяльності.

Цілком природно, що зазначені головні ознаки наукової школи можуть бути корисними та покладені в основу побудови моделі сучасних українських науково-дослідних лабораторій в університетах та академіях, які, на наш погляд, служитимуть удосконаленню діяльності вищого навчального закладу у таких напрямках:

- *активна підготовка наукових кадрів;*
- *інтеграція науки і практики у фаховій підготовці вчителя;*
- *підвищення ефективності фундаментальних досліджень та упровадження їх в практику;*
- *залучення майбутніх фахівців до впровадження інноваційних інформаційно-комунікаційних педагогічних технологій.*

Таким чином, будучи в структурі вищого навчального закладу, функціональна діяльність наукової школи є своєрідною ланкою між студентом і світовим науковим середовищем.

Як складова частина вищого навчального закладу наукові школи, виконуючи різні науково-дослідницькі проекти, можуть функціонувати як дослідницькі групи та мають свої певні переваги:

1) *по-перше:* дослідницька діяльність наукових шкіл підвищує та розвиває науковий потенціал вищого навчального закладу, вирішуючи фундаментальні проблеми, які тісно пов'язані із удосконаленням підготовки студентів;

2) *по-друге:* дослідницька діяльність наукових шкіл сприяє формуванню у студентів комунікативних рис характеру, самостійного

творчого пошуку та розширює нові горизонти наукових досліджень при виконанні індивідуальних науково-дослідних проектів;

3) *по-третє*: наукова школа, як соціально-історична система в своїй діяльності не тільки є генератором нових ідей, але й передає знання, досвід, формує студента, який сьогодні зможе самостійно працювати над науковим проектом та активно впроваджувати його результати на практиці.

У сучасній вищій педагогічній освіті основною формою взаємодії ученого і студента є саме науково-дослідницька діяльність, зокрема:

- створення своєї власної наукової школи (творчої лабораторії), провідного ученого, який би об'єднував молодих фахівців на основі наукових інтересів, нових ідей під керівництвом наставника;

- уважне ставлення керівника до науково-дослідної роботи студента, матеріальне та моральне стимулювання нестандартних підходів і рішень у його творчій діяльності;

- особистий приклад ученого при розробці нових ідей та проектів, демократичний стиль взаємостосунків між викладачем та студентом.

З огляду на сказане, можна констатувати, що вся система роботи наукових шкіл спрямована на розвиток творчих здібностей студентів, написання наукових робіт, інтелектуальні творчі змагання, участь в конкурсах, наукових конференціях та створенні своїх власних наукових проектів. Студенти, працюючи над якоюсь конкретною проблемою, мають змогу розробляти різні завдання розвивального характеру, намагаються експериментально підтвердити висунуту гіпотезу наукового дослідження. Наукові доповіді, заслухані на засіданнях наукових шкіл (з різних галузей науки: фізики, математики, хімії, медицини тощо), публікуються у періодичних виданнях як самостійні праці, кращі з яких претендували на матеріальну винагороду викликали особливу зацікавленість викладачів та професорів.

Тому не дивно, що наукове становлення молодого фахівця саме твориться в науковій школі, науково-дослідна діяльність яких є приближеною до форм роботи науково-дослідної лабораторії вищого навчального закладу, а тому одна мета із багатьох вищої школи – навчити студента працювати і здобувати знання самостійно.

Сучасна наукова школа має дуже тісні зв'язки з різними науковими лабораторіями, які системно експериментують соціально-значущі освітні нововведення. А тому основна мета діяльності наукової лабораторії полягає в створенні нової системи управління навчальним процесом, організаційної структури, спрямованої на оновлення і поглиблення змісту наукового процесу, пошуку раціональних форм і методів організації науково-дослідної роботи студентів, проведення пошуку й експериментальних досліджень, спрямованих на розробку та впровадження в практичну діяльність результатів наукового пошуку.

Наукова лабораторія є творчим добровільним об'єднанням молодих студентів за інтересами, яка сприяє активному залученню

студентів до процесу навчання шляхом проведення науково-дослідної та експериментальної діяльності, участі в написанні творчих проєктів, самовизначенню у майбутній професії під керівництвом керівника.

Зауважимо, що зміст і специфіка діяльності наукової лабораторії полягає в системному експериментуванні і впровадженні освітніх нововведень у організаційній структурі діяльності модернізації змісту навчального процесу, застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій навчання (мережі Інтернет), наявності наукових дослідницьких груп їх керівників і наукових консультантів і характеризується систематичною експериментальною діяльністю, а тому є творчою лабораторією для експериментування наукових ідей, проєктів, теорій і технологій з метою упровадження їх на практиці.

В основі творчої діяльності наукової лабораторії можна виділити такі важливі компоненти:

- забезпечення та створення матеріально-технічної бази для експериментально-дослідної роботи студентів;
- цілодобовий доступ студентів до бібліотеки та користування послугами мережі Інтернет;
- систематичне проведення наукових конференцій, науково-практичних семінарів та обговорювання наукових результатів проєктів;
- консультування науковими керівниками студентів-експериментаторів.

Таким чином, у системі вищої освіти наукова лабораторія виступає як творча лабораторія з метою пошуку й експериментування нових інноваційних теорій, ідей та технологій.

Творча лабораторія є складовою частиною наукової школи, в якій виникають нові ідеї, наукові проєкти, думки, нестандартні рішення, а молоді дослідники-експериментатори мають можливість особистісно саморозвиватися, шукати самостійні гуманістично спрямовані рішення наукових проблем. Саме університет має всі необхідні можливості для організації наукових досліджень, але достатніми вони стають тільки в умовах наукової школи.

На нашу думку, студентська лабораторія та її самоуправління повинні вирости природно, з власних захоплень та діяльності студентів. Участь студентів в гуртках та наукових лабораторіях дає змогу тісніше торкнутися з актуальними проблемами педагогіки, а також отримати досвід самостійного дослідження і одержати задоволення від нього.

У багатьох університетах діють наукові лабораторії з проблеми інформаційно-комунікаційних технологій, студенти якої беруть активну участь у розробці перспективних напрямків, зокрема: „Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі”.

Таким чином, участь в науковій роботі дає змогу виховувати наукові кадри для професорсько-викладацького складу ще із студентської лави. Тому наукова школа є однією з форм навчального процесу, у якій найкраще за все поєднується навчання і практика. У рамках наукової роботи студент:

- по-перше, одержує перші навички дослідницької роботи (перша ступінь, тобто наукові і проблемні гуртки);

- по-друге, розпочинає втілювати надбані теоретичні знання в дослідженнях, так чи інакше пов'язаних з практикою (другий ступінь – різні студентські науково-дослідні лабораторії і т.п.);

- по-третє, у кінці цього довгого процесу бере участь у серйозних наукових конференціях, симпозіумах різного рівня, навіть міжнародних.

У вищих навчальних закладах потрібно створити всі сприятливі умови для залучення студентів в наукове життя:

- наявність високої наукової кваліфікації викладацького колективу (професорів, докторів наук, кандидатів наук);

- для підготовки студентів до дослідницької діяльності вуз має бути забезпеченим сучасним науково-технічним обладнанням, яке б дало можливість ознайомити майбутніх фахівців з методами пошуку наукової інформації, а також з можливостями використання комп'ютерних технологій, мультимедійних програм, середовища Інтернет.

Без сумніву, одним із перспективних напрямів, які готують студентів до проведення наукових досліджень, є участь в пошукових групах, головною задачею яких є надання студентам можливості розвивати свій інтелект та творчі здібності в процесі науково-дослідницької діяльності.

І, мабуть, головне, що спонукає студентів до дій – це потреба в пізнанні себе та своїх можливостей через спілкування, яке з успіхом задовольняється в індуалізованих формах (це пошукові групи, зустрічі, наукові симпозіуми та конференції тощо), участь у яких допоможе студенту при написанні курсової та дипломної роботи, а тему своєї роботи студент може вибрати на основі теми свого наукового дослідження. Такий підхід дає виняткові можливості для самореалізації студентів, які вирішили присвятити своє життя науковій роботі.

Список використаної літератури

1. Будаk В. Науково-педагогічна діяльність університету як основа його розвитку в умовах модернізації вищої освіти в Україні / В. Будаk // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 13 – 17. **2. Качнев В. И.** Формирование у студентов исследовательских навыков / В.И. Качнев // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 79 – 82. **3. Нікітіна М.** Оцінка ефективності наукової праці / М. Нікітіна, В. Грішанков, В. Побірченко // Вища школа. – 2001. – № 6. – С. 52 – 57. **4. Основи наукових досліджень :** навч. посіб. для студ. вузів. – К. : Слово, – 2003. – 235 с. **5. Решетньова И. И.** Исследовательская деятельность студентов в системе непрерывного педагогического образования // И. И. Решетньова // Инновации в образовании. – 2007. – № 8. – С. 42 – 48. **6. Рожицький М.** Можливості виконання науково-технічних робіт в рамках міжнародних грантів / М. Рожицький, К. Музика // Новий колегіум. – 2005. – № 4. – С. 18 – 25. **7. Tickle L.** Professional Qualities and Teacher Induction // Journal

of In-Service Education. – 2001. – Volume 27, № 1. – P. 51 – 64. **8. Research Register.** Institute of Education. University of London. London, 2008.

Погребняк Н. М. Наукова школа як елемент навчального процесу

У статті висвітлено надзвичайно актуальну проблему підготовки студентів до науково-дослідної роботи. Автор визначає сутність поняття „наукова школа” та аналізує основні чинники, що впливають на розвиток у студентів науково-дослідницької активності.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність, дослідницька педагогічна діяльність, наукова школа, науково-дослідний проект, творча лабораторія.

Погребняк Н. Н. Научная школа как элемент учебного процесса

В статье обосновывается необычайно актуальная проблема подготовки студентов к научно-исследовательской работе в высших учебных заведениях. Автор определяет суть понятия „научная школа” и анализирует основные факторы, воздействующие на формирование у студентов научно-исследовательской активности.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, исследовательская педагогическая деятельность, научная школа, научно-исследовательский проект, творческая лаборатория.

Pogrebnyak N. M. Scientific School as an Element of Studying Process

An extraordinarily actual problem of preparing the students to use scientific-research activity is presented in the article. The author determines the essence of the notion „scientific school” and analysis the main factors which influence the forming students scientific-research activity.

Key words: scientific-research activity, research pedagogical activity, scientific school, scientific-research project, creative laboratory.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.02:371

Л. С. Подымова, А. Аль-Сади

**ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ИННОВАТИКИ**

Проблема качества образования является центральным направлением модернизации образования и психолого-педагогической инноватики. Это связано с потребностью образовательной практики в

експертизе уровня развития составляющих инновационного образования (среда, обучающий, обучаемые), оценке коррекционных и развивающих образовательных программ, их разработки и определения эффективности. В теории инновационной деятельности возникла необходимость в применении полученных знаний к различным областям психолого-педагогической инноватики: кадровые и социально-педагогические процессы, инновационное поведение, общение, межличностные и межгрупповые отношения в инновационной среде.

Образование отражает уровень развития общества, его интересы и потребности, воплощающиеся в конкретном индивиде, являющемся типичным представителем данного социума. В содержании образования выражается то, что именно является значимым на данный момент, что может способствовать формированию именно такого образа человека, который в наибольшей степени способен будет выразить глубинные интересы своего общества, воплотить в своем индивидуальном бытии общий смысл того социокультурного пространства, в котором он получил образование. Одной из главных тенденций в области образования являются – глобализация и интернационализация. В связи с этим, очень важным является интеграция стандартов качества образования на международном уровне.

Попытки ученых практиков найти ответы на вопросы о том, на какие показатели и критерии следует ориентироваться при его оценке, позволяют сделать вывод о неоднозначности различных подходов к трактовке этих понятий. На сегодняшний день показатели и критерии качества образования недостаточно разработаны, чаще всего они связываются с критерием эффективности функционирования образовательной системы.

Согласно энциклопедическому словарю, качество – это совокупность и мера полезности продукции (услуги), обуславливающие ее способность все более полно удовлетворять общественные и личные потребности. Качество образования чаще всего понимается как некая мера соответствия получаемых в процессе обучения результатов и предъявляемых к ним (результатам) требований. Но в том, как формулируются требования, с которыми следует соотносить результаты при их оценке, каковы они и каковы интегральные характеристики качества образования, у заинтересованных сторон обнаруживаются принципиально разные позиции.

К основным принципам отбора показателей для оценки качества образования можно отнести следующие:

- учет потребностей современного общества;
- минимизация системы показателей с учетом потребностей разных уровней управления системой образования;
- инструментальность и технологичность используемых показателей;
- оптимальность использования источников первичных данных для определения показателей качества эффективности образования

(с учетом возможности их многократного использования и экономической обоснованности);

- иерархичность системы показателей;
- сопоставимость системы показателей с международными аналогами;
- соблюдение морально-этических норм в отборе показателей.

Одним из главных показателей качества системы образования является эффективность образовательного процесса. Этот показатель представляет собой интегрированную систему оценки качества образовательной системы. Для оценки эффективности системы образования можно выделить три группы критериев, тесно взаимосвязанные между собой. К первой группе относятся те критерии, которые отражают информацию о финансировании образования, его кадровом, материально-техническом (учебные помещения, лаборатории, оборудование, расходные материалы и т.п.), методическом (учебная литература, наглядные пособия, макеты, тренажеры и т.д) и другом обеспечении. Сюда же входят структура образовательной системы, содержание образовательных программ, формы организации учебного процесса, методы реализации целей обучения и воспитания, адаптация обучающихся в современном обществе, педагогические технологии, подготовка и переподготовка педагогических кадров. Именно эти критерии более всего требуют стандартизации, т.к. различаются даже в образовательных системах одного уровня и достаточно быстро изменяются с течением времени

Критерии второй группы отражают организацию образовательного процесса (принципы, методы, планирование и т.д.), его доступность, гуманистическую и культурно-познавательную направленность, стандартизированность и вариативность программ, использование традиционных и информационных технологий обучения, соответствие структуры и содержания актуальным тенденциям теории и практики образования, деятельность образовательного учреждения по учебной и воспитательной работе, внедрение инновационных методов обучения, использование современных средств и методов контроля за процессом и результатами обучения, способность к модификации форм и методов контроля.

Третью группу составляют критерии, характеризующие результаты контрольно-оценочной деятельности и ожидаемые позитивные изменения в процессе управления качеством обучения. В эту группу включены показатели, определяющие качественный состав обучаемых, условия и атмосферу преподавания, качество получаемых знаний, навыков и компетенций, результаты учебных достижений, информацию о дальнейшей общественной судьбе обучавшихся. Сюда относятся увеличение динамики прироста качества знаний учащихся, личностные достижения студентов и преподавателей, рациональность организационной структуры учебного процесса и гибкость использования контрольно-оценочной

системы, сбалансированность пропорций контроля и самоконтроля, адаптивность образовательной системы применительно к запросам общества и качество подготовки обучающихся.

В последнее время для оценки качества образования используют стандартизированные тестирования. К числу и подготовленности обучающихся в системе тестирования можно отнести: первичный тестовый балл испытуемого (число или процент выполненных заданий теста); сертификационный или тестовый балл, полученный в результате шкалирования и учета статистического уровня трудности тестовых заданий; средний тестовый балл исследуемой выборки; средний тестовый балл генеральной выборки испытуемых; проценты правильно выполненных заданий теста для разных категорий и групп испытуемых; индивидуальный рейтинг участника тестирования; рейтинг общеобразовательного учреждения; рейтинг определенной территории, региона.

Показатели этой группы могут подразделяться на непреобразованные, первичные результаты обследований и вторичные, обработанные определенным образом. Комплекс необходимых показателей способен обеспечить целостное, качественное и количественное представление о состоянии объекта исследований и динамике его изменений.

Для определения качества образования вводятся дополнительные показатели:

- образовательные достижения по отдельным предметам;
- динамика образовательных достижений;
- отношение к учебным предметам;
- ключевые (внепредметные) компетентности (познавательные, социальные, информационные и др.);
- удовлетворенность образованием;
- степень участия в образовательном процессе;
- дальнейшее образование и карьера выпускника.

Критерии оценивания качества образования зависят от задач и целей мониторинга. В обобщенном виде к таковым можно отнести:

- соответствие тестового бала эталону, статистической норме или заданному уровню;
- достижение требований образовательных стандартов как степень совпадения фактического и запланированного результатов;
- соответствие достигнутого уровня подготовленности запросам и ожиданиям потребителей образовательных услуг.

Отдельным вопросом при построении системы менеджмента качества образования является адаптация к требованиям каждого уровня системной документации. Документация должна иметь единые принципы построения, оформления, концептуальные подходы к описанию взаимосвязи документов в системе. Особое значение имеет возможность отслеживания хода действий в процессе выполнения работы. Кроме того, возможность регистрации качества ведения процессов позволяет

регулярно анализировать и оценивать несоответствия на каждом процессном шаге.

Основополагающий принцип менеджмента качества образования – обеспечение непрерывного улучшения. Это касается, прежде всего, каждого процесса и, как следствие, всей деятельности организации, всей системы образования. Не научившись измерять эффективность и результативность своей деятельности невозможно добиться прозрачности и управляемости в любой системе. Поэтому главная ответственность за качество образования ложится на процесс исследования и прогнозирования потребностей рынка труда, конкретного человека и общества в целом [1].

Интернационализация образования – процесс расширения сферы деятельности учебного заведения за пределы своей образовательной системы, развития международных образовательных связей, приведения деятельности вуза к международно-признанным нормам, а также управление этим процессом.

Характеризуя особенности интернализации образовательного пространства вуза посредством введения стандартов качества образования, отметим следующие условия и факторы данного процесса.

1. Создание гибкой, динамичной системы высшего педагогического образования на основе интеграции международных образовательных программ, форм управления и технологии обучения.

2. Развитие сети инновационных образовательных учреждений, обеспечивающих интегративный уровень профессионального образования (лицеев, колледжей, учебных комплексов и др.).

3. Осуществление различных моделей интеграции общего, начального, среднего и высшего профессионального образования.

4. Развитие сети государственных и негосударственных образовательных учреждений

5. Использование активных, развивающих технологий обучения, компьютеризация процесса обучения, развитие Интернет-образования, дистанционного обучения, технологий открытого профессионального образования, создание электронных учебников, библиотек, дидактических средств обучения.

6. Улучшение нравственного, гражданского, патриотического воспитания обучающихся, формирование у них гражданско-правовой, эстетической, профессиональной и бытовой культуры и здорового образа жизни.

7. Создание кооперации сети государственных и негосударственных образовательных учреждений, информационных агентств. Проведение мониторинга качества образовательного процесса и профессионального развития обучающихся.

8. Широкое использование новых образовательных технологий, в том числе технологий „открытого образования”, интерактивных форм обучения, проектных и других методов, стимулирующих активность

познавательного процесса, формирующих навыки анализа информации и самообучения.

9. Разработка и апробация различных моделей управления педагогическим образованием.

10. Обеспечение инновационного характера педагогического образования, в первую очередь за счет: а) интеграции сферы образования, науки и практики обучения и воспитания молодежи; б) разработки проектов, связанных с развитием различных отраслей образования, фундаментальной и прикладной науки, с обновлением содержания образования и технологий обучения; в) создания учебно-научно-производственных комплексов, объединений, экспериментальных площадок.

Анализ литературы показал, что в качестве основных моделей интернализации образования используются следующие ее виды, сгруппированные по направлениям: создание информационных ресурсов, обеспечивающих международную интеграцию; международный обмен преподавателями, аспирантами, магистрантами и студентами; проведение совместных научных исследований; создание международных центров межвузовской интеграции; реализация международных социальных проектов, организация совместных благотворительных акций, сотрудничество в культурной и спортивной сфере [3].

Таким образом, интернализация позволяет формировать единое образовательное пространство, в котором одним из важных аспектов является воспитание молодежи и студентов, создание инновационных социальных проектов, формирование новых интернациональных стандартов [2], открытие образовательной деятельности по новым программам курсов, специализаций, магистратуры, аспирантуры.

Список использованной литературы

1. **Электронный ресурс.** – Режим доступа: http://science-bsea.bgita.ru/2008/ekonom_2008/solomatin_men.htm. 2. **Артамонова Е. И.** Академическая мобильность как средство интеграции российских вузов в мировую систему высшего образования / Артамонова Е. И., Ставрук М. А. // Педагогическое образование и наука, 2010. – № 1. – С. 11 – 21. 3. **Сластенин В. А.** Модели системной интеграции международной образовательной практики в систему национального образования России / Сластенин В. А., Жог В. И., Борисова Н. Ю., Плешаков В. А., Подымова Л. С. // Педагогическое образование и наука, 2010. – № 1. – С. 4 – 11.

Подымова Л. С., Аль-Сади А. Показатели оценки качества образования в контексте психолого-педагогической инноватики

В статье излагаются проблемы оценки качества образования в контексте психолого-педагогической инноватики. Рассматриваются показатели качества образования: эффективность образовательного

процесса, особенности организации педагогического процесса, контрольно-оценочная деятельность образовательного учреждения, дополнительные показатели, связанные с оценкой академической успешности обучающихся. Акцентируется внимание на процессе интернализации образовательного пространства вуза.

Ключевые слова: оценка качества образования, психолого-педагогическая инноватика, показатели качества образования, модели интернализации образования.

Подимова Л. С., Аль-Саді А. Показники оцінки якості освіти в контексті психолого-педагогічної інноватики

У статті викладено проблеми оцінки якості освіти в контексті психолого-педагогічної інноватики. Розглянуто показники якості освіти: ефективність освітнього процесу, особливості організації педагогічного процесу, контрольно-оцінна діяльність освітньої установи, додаткові показники, пов'язані з оцінкою академічної успішності що навчаються. Акцентується увага на процесі інтерналізації освітнього простору ВНЗ.

Ключові слова: оцінка якості освіти, психолого-педагогічна інноватика, показники якості освіти, моделі інтерналізації освіти.

Podymova L. S., Al-Sadi A. Performance Evaluation of the Quality of Education in the Context of Psychological and Educational Innovation

The article deals with the problems of evaluation of quality of education in the context of psychological-pedagogical innovations. Discusses indicators of the quality of education: the effectiveness of the educational process, organization of the pedagogical process, control and evaluation activities of the educational institution, additional indicators associated with the assessment of the academic success of students. Focuses on the process of internalization of the educational space of the University.

Key words: assessment of the quality of education, psychological and pedagogical innovation, indicators of quality in education, a model of the internalization of education.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.014.6

О. М. Птахіна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Управління вищою освітою в умовах модернізації всіх сфер життя посідає одне з центральних місць, оскільки від її результативності залежить розвиток людського та інтелектуального потенціалу нації, економічна й політична незалежність України. Одним з пріоритетних завдань ефективного управління освітою стало забезпечення рівного доступу громадян до якісної освіти.

Реформування освітньої галузі в Україні зумовило необхідність модернізації системи управління якістю освітнього процесу, а саме забезпечення й всебічне поліпшення якості освіти, впровадження технологій систематичного оцінювання та прогнозування розвитку системи освіти, тобто системи моніторингу якості освіти й освітніх послуг та формування ефективних механізмів управління якістю освіти.

Проблемами якості вищої освіти та якості освітніх послуг в Україні займалися К. Астахова, В. Андрущенко, І. Бех, Я. Болюбаш, В. Базелевич, Д. Дзвінчук, В. Кремень, Т. Лукіна, Т. Сорочан, М. Степко, Д. Табачник Є. Хриков та інші. У нормативних документах на рівні держави наголошується на необхідності підвищення якості освітніх послуг у навчальних закладах усіх типів і рівнів, оскільки саме освіта є запорукою впровадження й застосування високих технологій, економічного зростання й конкурентоспроможності України. Широко висвітлюється ця проблема в сучасній Україні засобами масової інформації, оскільки питання вищої освіти останніми роками все більше привертає увагу громадськості. Управління якістю освітніх послуг в системі вищої освіти висвітлено в наукових роботах Г. Володіної, Д. Демідова, Н. Круглякової, Н. Лисенко, В. Лясковського, Є. Політова, Г. Радзивілової, В. Радченко, Є. Яковлева та ін.

Метою дослідження є визначення основних напрямків ефективного управління якістю освітніх послуг, а також визначення факторів, що впливають на забезпечення ефективності управління якістю освітніх послуг в Україні як таких, що безпосередньо забезпечують конкурентоспроможність вищої освіти.

Одним з можливих шляхів досягнення високої якості освітніх послуг у сфері вищої освіти є розробка й запровадження систем управління якістю (СУЯ) відповідно до міжнародного стандарту ISO 9001-2008 „Системи менеджменту якості. Вимоги” (національного ДСТУ ISO 9001-2009), „Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001-2001 у сфері освіти” (IWA 2:2007), стандартів і рекомендацій Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти. Міжнародна організація по стандартизації визначає якість (стандарт ISO-8402) як

сукупність властивостей і характеристик продукції чи послуг, що додають їм здатність задовольняти обумовлені чи передбачувані потреби.

Якість освітніх послуг – найважливіший показник успіху ВНЗ, і тому управління якістю стає пріоритетним у роботі всіх навчальних закладів. Якість освітніх послуг науковці розглядають як систему двох складових – якості навчання і якості підготовки.

Сучасні українські дослідження свідчать, що основними чинниками, які забезпечують якість освіти є:

- якість інфраструктури ВНЗ;
- якість кадрового забезпечення (рівень підготовки професорсько-викладацького складу);
- якість навчальних планів та програм підготовки фахівців;
- рівень інформаційного забезпечення;
- рівень матеріально-технічного забезпечення ВНЗ;
- якісний склад абітурієнтів.

Зазначимо, що забезпечення ефективності якості передбачає наявність таких компонентів як планування, забезпечення, контроль та корекцію на всіх етапах реалізації.

Отже, вплив світових тенденцій розвитку освітніх систем, швидкі зміни в реєстрі спеціальностей і постійне виникнення значної кількості абсолютно нових спеціальностей, розвиток інноваційних і комунікаційних технологій – ось ті фактори, які оновлюють зміст, визначають специфіку форм, функцій і методів сучасного управління якістю освітніх послуг.

Спираючись на результати дослідження науковців, визначимо складові елементи щодо забезпечення ефективності управління якістю освітніх послуг української системи вищої освіти:

- 1) об'єкт управління (ВНЗ в аспекті надання освітніх послуг);
- 2) наявність єдиної інформаційної системи, що дає можливість систематично отримувати відомості про стан об'єкта, на який спрямовано управлінський вплив (це національна система моніторингу якості);
- 3) відомство, організація, структурний підрозділ, відділ, які за допомогою одержаної інформації про стан об'єкта готують рекомендації щодо вироблення необхідного управлінського рішення, розробляють альтернативну політику з відповідним органом державного управління, що приймає конкретне управлінське рішення стосовно якості освітніх послуг;
- 4) контролюючий орган, що здійснює безпосередній вплив на об'єкт управління через відповідний механізм державно-громадського управління якістю з метою реалізації прийнятого рішення.

У наш час забезпечення ефективності управління якістю освітніх послуг створюють на основі стандартів якості ISO 9001-2001, у яких одним із засобів управління та елементів системи визначено моніторинг якості.

Моніторинг можна визначити як постійне спостереження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному

результату або вихідним пропозиціям – спостереження, оцінка і прогноз стану навколишнього середовища у зв'язку з діяльністю людини [2].

Створення інформаційних умов для формування цілісного уявлення про стан освітнього процесу, про якісні й кількісні зміни в ньому є основною метою моніторингу якості освітніх послуг у вищому навчальному закладі.

Реалізація системи моніторингу відбувається на основі здійснення моніторингових процедур – послідовних етапів спостереження, які реалізують суб'єкти управління.

Основними завданнями моніторингу якості освітніх послуг у ВНЗ є:

- 1) розробка комплексу показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан освітнього процесу, про якісні й кількісні зміни в ньому;
- 2) систематизація інформації про стан і розвиток освітнього процесу у ВНЗ;
- 3) забезпечення регулярного й наочного представлення інформації про процеси, що відбуваються;
- 4) інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування стану й розвитку освітнього процесу;
- 5) вироблення управлінських рішень.

Моніторинг результативності діяльності у ВНЗ стосовно якості освітніх послуг можливий за умови наявності розробленої методології моніторингу та оцінювання якості освіти, запровадження автоматизованої інформаційної системи моніторингу для забезпечення ефективності діяльності навчальних закладів, удосконалення змісту й технологій навчання, науково-методичного контролю за якістю підготовки студентів, організації розроблення та експертизи контрольованого інструментарію, підвищення кваліфікації педагогічних та управлінських кадрів тощо.

Вища освіта є тією соціальною сферою, від якості й результативної діяльності якої значною мірою залежить у подальшому розвиток суспільства, якість самого державного управління як діяльності органів виконавчої влади, оскільки саме система вищої освіти готує професійні кадри, які формують політику держави та здійснюють її реалізацію у відповідних структурах.

Моніторинг відіграє ключову роль у забезпеченні ефективності управління якістю освітніх послуг української системи вищої освіти. Управління освітою, зокрема її якістю – складний, багатогранний процес, який повинен постійно координуватися й коригуватися суб'єктами управління відповідно до соціально-педагогічних умов його функціонування.

Отже, необхідно створити та впровадити ефективну систему управління якістю освітніх послуг у кожному вищому навчальному закладі. Для цього потрібно, перш за все, визначити політику та місію кожного конкретного ВНЗ, визнати лідируючу роль керівництва в процесі

підвищення якості освіти, залучити працівників усіх структурних підрозділів – як професорсько-викладацького складу, так і допоміжного персоналу – до активної співпраці, забезпечити наявність навчальних ресурсів та підтримку студентів, оприлюднення інформації стосовно ефективного управління своєю освітньою діяльністю.

Ефективне управління якістю освітніх послуг впливає на всі компоненти системи навчання у вищому навчальному закладі: мету, зміст, методи та організаційні форми навчання, засоби навчання, що дозволяє вирішувати складні актуальні завдання для забезпечення розвитку інтелектуального, творчого потенціалу, аналітичного мислення та самостійності працівників та тих, хто навчається. Упровадження системи моніторингу в управлінську діяльність та навчально-виховний процес вищих навчальних закладів забезпечить поступовий перехід освіти на новий, якісний рівень.

Список використаної літератури

1. Александров В. Освітня послуга / В. Александров // Економіка України. – 2007. – № 3 – с.53 – 60. **2. Зайчук В. О.** Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В. О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. **3. Лукіна Т. О.** Інформаційне забезпечення системи державного управління освітою України / Т. О. Лукіна // Вісник НАДУ. – 2004. – № 1. – С. 393 – 399. **4. Лукіна Т. О.** Створення та функціонування системи моніторингу якості освіти / Т. О. Лукіна // Управління освітою. – 2005. – № 4 (100). – С. 1 – 4. **5. Оболенська Т. Є.** Маркетинг освітніх послуг : вітчизняний і зарубіжний досвід : монографія. – К., 2001. – 208 с. **6. Огаренко В. М.** Державне регулювання діяльності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг : монографія. – К. : НАДУ, 2005. – 326 с. **7. Технологические проблемы мониторинга, знание которых необходимо для верного понимания результатов мониторинга** // <http://www.mto.ru/children/monitoring/problems.html>. **8. Чандра М. Ю.** Системный мониторинг как средство управления качеством образовательного процесса : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чандра Маргарита Юрьевна. – Волгоград, 2008. – 203 с. **9. Хриков Є. М.** Управління навчальним закладом / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с. **10. Управление качеством** // <http://www/fin.ru/management/iso9000/>.

Птахіна О. М. Забезпечення ефективності управління якістю освітніх послуг української системи вищої освіти

Ефективне управління якістю освітніх послуг передбачає наявність розробленої методології щодо оцінювання якості освіти, удосконалення змісту й технологій навчання, підвищення кваліфікації педагогічних та управлінських кадрів тощо. Моніторинг відіграє ключову роль у забезпеченні ефективності управління якістю освітніх послуг української системи вищої освіти.

Ключові слова: якість освітніх послуг, ефективність управління, моніторинг.

Птахина О. Н. Обеспечение эффективности управления качеством образовательных услуг украинской системы высшего образования

Эффективное управление качеством образовательных услуг предполагает наличие разработанной методологии оценивания качества образования, усовершенствование содержания и технологий обучения, повышение квалификации педагогических и управленческих кадров. Мониторинг играет ключевую роль в обеспечении эффективности управления качеством образовательных услуг украинской системы высшего образования.

Ключевые слова: качество образовательных услуг, эффективность управления, мониторинг.

Ptakhina O. M. Ensuring the effectiveness of the quality management of educational services in the Ukrainian system of higher education

Effective quality management education services requires the developed methodology of evaluation in the quality education, improve the content and methods of training, professional development of teaching and administrative staff. Monitoring is key to ensuring the effectiveness of the quality management of educational services in the Ukrainian system of higher education.

Key words: quality of educational services, performance management, monitoring.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.015.31:7

А. В. Сергієнко

**ЕСТЕТИЧНІ ЦІННОСТІ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ
В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ
ТА ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

Сучасне українське суспільство є свідком та безпосереднім учасником епохи глобалізаційних та трансформаційних змін, що відбуваються у світі. Дані процеси впливають на всі галузі розвитку суспільства, усі сторони життя кожної особистості. За таких умов особливе значення набувають естетичні цінності особистості як фундаментальні основи відповідних форм естетичної культури, що передбачає гармонію, міру, рівновагу цілісного світу людини та її

конструктивного життєствердження в культурі. Разом з тим, формування й розвиток естетичних цінностей потребує широкого використання системи взаємодоповнюючих мір соціально-економічного, правового, організаційного, психологічного й іншого характеру, серед яких значне місце покликана зайняти педагогічна доцільно інструментована соціально-культурна діяльність.

Варто зауважити, що традиційна система європейського виховання орієнтована насамперед на розвиток логічного мислення, тобто на розвиток переважно логічних навичок та функцій. Проте у своїх пошуках і відкриттях людина спирається на такі поняття, як *прекрасне* – довершене за формою і змістом; *потворне* – антипод прекрасного (відразливе, огидне); *досконале* – довершене, витончене, сповнене позитивних якостей; *гармонія* – досконале поєднання всіх елементів; *міра* – співвідношення кількісних і якісних ознак предмета; *цінність* – значущість, якої люди надають речам і явищам і яка є основою ставлення до них. Усі ці феномени тісно пов'язані з моральністю, оскільки прекрасним, досконалим, гармонійним є те, що характеризує красу людини, її працю й результати цієї праці, взаємини інших людей. Саме в цих своїх виявах прекрасне становить цінність для людини.

Отже, у контексті вищезазначеного, однією з важливих умов багатства естетичних потреб, почуттів, переживань є глибокий інтелектуальний розвиток людини. Саме тому необхідно переорієнтувати систему сучасного виховання та навчання на розвиток навичок образного мислення та творчого уявлення особистості, широко ознайомлювати особистість з досягненнями світової культури, з культурними цінностями людства. Відтак, позитивно й коректно розвиваючи світогляд молоді, можна ефективно впливати не тільки на розвиток окремої особистості, але й на формування та інтенсивний розвиток суспільної свідомості нації в умовах глобалізаційних процесів [1].

На сьогоднішній день у сучасній науці сформувалася необхідна сукупність знань для вирішення позначеної проблеми.

Зокрема, проблема естетичного виховання в естетико-педагогічному аспекті широко репрезентована в спадщині О. Водовозової, П. Каптерєва, С. Лисенкової, С. Русової, О. Михеєвої, К. Ушинського.

Філософсько-естетичні аспекти цієї проблеми розглядаються в наукових працях Ю. Борєва, І. Гончарова, М. Киященко, В. Ядова.

Психологічні основи естетичного виховання розкрили Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та інші.

Значний внесок у розробку теорії естетичного виховання зробили видатні вчені, естети і педагоги Ю. Борєв, О. Буров, В. Вансаалов, Л. Волович, І. Долецька, М. Каган, Л. Коган, Є. Квятковський, М. Лайзеров, А. Макаренко, В. Розумний, О. Семашко, В. Скатерщиков, В. Сухомлинський, В. Шестакова та інші.

Сучасний соціокультурний, економічний розвиток країни, процеси глобалізації, інформатизації суспільства не применшують, а навпаки,

поглиблюють значимість морально-естетичного виховання людини. Прояви негативних явищ у підлітковому й молодіжному середовищі, подвійність моралі в певній його частині, зміна ціннісних ідеалів, споживче відношення до життя, низька культура поведінки спричинили збідніння емоційних почуттів і моральну глухоту сучасних підлітків [2]. За таких умов глибокому оволодінню світовою історико-культурною спадщиною, духовною культурою людства, залученню особистості до емоційно-морального досвіду, на нашу думку, всіляко сприяє музичне мистецтво як частина загальної світової культури.

Будучи своєрідним елементом загального пізнання світу, що узагальнено виражає у звукових образах істотні процеси життя, музичне мистецтво одночасно є специфічною формою естетичної діяльності. Специфіка музики обумовлена тим, що в ній присутні натхненність і духовність як цілісна якість життєдіяльності людини, отже, музика як вид мистецтва безпосередньо пов'язана з естетичним, що сприяє формуванню естетичних цінностей людини. Даний процес передбачає розвиток сучасного світогляду, що опирається на духовне збагачення, вироблення ціннісних установок й основ естетичного світосприйняття, узагальнення поглядів і уявлень про світ, що постійно змінюється, зміна музичних пріоритетів, збереження кращих зразків світового музичного мистецтва.

Достатньо важливим у цьому процесі є те, що найбільш успішно він реалізується в навчально-виховному середовищі як органічній частині соціокультурного середовища, наповненого різними видами мистецтв, зокрема музичним. Це обумовлено тим, що сучасна освітня ситуація характеризується спрямованістю на розробку гуманістичних основ навчання, розвиток взаємодії між учасниками освітнього процесу, становлення внутрішнього світу людини, формування її культури.

Саме освітня установа як інституціональна форма організації системи освіти зберігає цю сутнісну характеристику, а головним напрямком побудови й розвитку будь-якої освітньої установи визнається створення умов для культурного розвитку особистості, створення особливого простору, збагаченого культурою.

Варто зауважити, що культура й освіта завжди йшли поруч і ніколи не існували як зовсім незалежні, ізольовані одна від одної галузі соціального життя. І ця тісна взаємозалежність культури й освіти не є випадковою, а визначається самою сутністю цих явищ. Інтеграція „освіти в культуру” й, навпаки, „культури в освіту”, на думку О. Бондаревської, дозволяє активно здійснювати процеси соціалізації в суспільстві, навчання й виховання „людини культури” [3].

Музика виступає одним з агентів соціалізації людини, впливає на її розвиток, розширюючи емоційний досвід, підвищуючи стійкість евристичних процесів, розвиваючи уяву, впливаючи на креативність. Музична соціалізація полягає в оволодінні людиною нормами й цінностями навколишнього музичного світу, що проявляється в музичному саморозвитку й самореалізації індивіда. Щоб цей саморозвиток

і самореалізація були успішні, в особистості повинен бути сформований певний рівень музично-естетичної культури.

Високий педагогічний потенціал музичного мистецтва полягає в тому, що музика сприяє процесу сходження особистості до цінностей культури, прагненню через цінності музично-прекрасного йти до пошуку й самореалізації змісту власного життя [3]. Це відбувається в процесі музично-естетичного впливу на особистість через а) придбання (слухання), створення (творчі завдання), зберігання (участь у різного роду художніх об'єднаннях), а також поширення й пропаганди музично-естетичних цінностей; б) вироблення художніх ціннісних орієнтацій учасників колективу, за допомогою залучення кожного до музичного мистецтва.

Специфіка музики обумовлена тим, що в ній присутня духовність як цілісна якість життєдіяльності людини, отже, музика як вид мистецтва безпосередньо пов'язана з естетичним, сприяє формуванню естетичних цінностей людини [5].

Отже, формування естетичних цінностей особистості передбачає розвиток сучасного світогляду, що опирається на духовне збагачення, вироблення ціннісних установок й основ естетичного світосприймання, узагальнення поглядів і уявлень про світ, що постійно змінюється, зміну музичних пріоритетів, збереження кращих зразків світового музичного мистецтва. Сформовані погляди, ідеали й переконання визначають здатність особистості до музично-естетичної творчості в будь-якій сфері суспільної діяльності.

Разом з тим, процес формування естетичних цінностей неможливий без його основної складової – естетичного виховання, теорія й методика якого ґрунтуються на даних наукових досліджень видатних українських педагогів та діячів освіти.

Так, окремі аспекти формування естетичних цінностей особистості засобами мистецтва розглядаються в працях таких учених, як Ю. Борева, М. Кагана, Н. Киященко, Б. Лихачова, А. Мелик-Пашаєва, Л. Печко, А. Сохор, В. Сухомлинського, С. Шацького; у галузі музичної педагогіки відомі дослідження О. Апраксіної, Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, Л. Горюнової, Д. Джолі, Д. Кабалевського, Л. Масол, Г. Падалки, Л. Рапацької, М. Румер, Т. Суислової, Б. Теплової, Л. Хлебнікової, В. Шацької, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.; сутнісні характеристики музично-естетичної культури визначені Ю. Алієвим, А. Арнольдівим, Р. Тельчаровою; теоретико-методологічні основи музично-естетичного розвитку розроблені А. Готсдинер, Н. Криловою, С. Курганським, М. Фадєєвою; методи музично-естетичного виховання й освіти теоретично й емпірично вироблені й обґрунтовані Д. Кабалевським, Ю. Піменовим, Г. Ципіним. Проте в практиці викладання різних дисциплін ще недостатньо уваги приділяється використанню їх естетико-гуманітарного потенціалу для формування естетичних цінностей особистості. Тому, як результат, у світогляді особистості не пов'язані науковий та ціннісний аспект картини світу, не формується естетичне світосприйняття, виявляється низький

рівень сформованості естетичної культури. Ця суперечність обумовлює необхідність пошуку форм і методів формування у підлітків естетичного сприйняття навколишнього середовища в процесі навчання.

Враховуючи вищезазначене, педагогічна логіка формування естетичних цінностей особистості, на нашу думку, полягає в тому, щоб показати, як загальні закони краси проявляються в багатогранних сферах музичного мистецтва, актуалізувати закладену в людині потребу спілкування із красою й здатність безкорисливого її переживання. Це процес поглибленого безпосереднього спілкування особистості з високими зразками художньо-естетичної творчості в його класичних і сучасних проявах, тому що тільки в прямому почуттєвому зіткненні із втіленою у творах мистецтва художньо-естетичною реальністю, знаходиться її розуміння.

Таким чином, апелюючи до того факту, що на сучасному етапі розвитку світової спільноти крізь призму глобалізаційних процесів нагальною необхідністю практичної реальної життєдіяльності людства є проблеми освіти й виховання підростаючого покоління, необхідно підкреслити, що становлення майбутнього фахівця як соціально-активної особистості з високим інтелектуальним, моральним, естетичним і творчим потенціалом, здатної до інтеграції в культуру є пріоритетним завданням вищої освіти в Україні. Саме тому формування нових основ різних аспектів культури особистості стає одним із головних як теоретичних, так і прикладних напрямків загального процесу освіти та виховання.

Список використаної літератури

1. Корнеева Т. В. Глобализация как фактор инноваций в педагогическом образовании / Т. В. Корнеева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 12. – С. 21 – 26. **2. Кривцун О. А.** Эстетика : учебник / О. А. Кривцун. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 434 с. **3. Бондаревская Е. В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Булат, 2000. – 351 с. **4. Майбуров И.** Глобализация сферы высшего образования / И. Майбуров // Мировая экономика и международные отношения. – 2005. – № 3. – С. 10 – 17. **5. Михайличенко О.** Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні / О. Михайличенко. – Суми, 2007. – 350 с. **6. Шевченко Г. П.** Художньо-естетичне виховання студентської молоді / Г. П. Шевченко, Ю. А. Пастухова. – Луганськ, 2010. – 178 с.

Сергієнко А. В. Естетичні цінності сучасної особистості в контексті глобалізаційних та трансформаційних процесів

Статтю присвячено проблемі формування естетичних цінностей сучасної особистості в контексті глобалізаційних та трансформаційних процесів. Проаналізовано традиційний підхід до естетичного виховання

особистості. Виявлено специфіку формування естетичних цінностей сучасної особистості засобами музичного мистецтва.

Ключові слова: глобалізація, естетичні цінності, естетичне виховання, культура, музичне мистецтво.

Сергиенко А. В. Эстетические ценности современной личности в контексте глобализационных и трансформационных процессов

Статья посвящена проблеме формирования эстетических ценностей современной личности в контексте глобализационных и трансформационных процессов. Проанализирован традиционный подход к эстетическому воспитанию личности. Выведено специфику формирования эстетических ценностей современной личности средствами музыкального искусства.

Ключевые слова: глобализация, эстетические ценности, эстетическое воспитание, культура, музыкальное искусство.

Serhiyenko A. V. Aesthetic Values of the Contemporary Personality in the Context of Global and Transformation Processes

The article addresses the issue on formation of aesthetic values of the contemporary personality in the context of global and transformation processes. The traditional approach to aesthetic education of the individual is analyzed. The particularity of aesthetic value formation of the contemporary personality by means of musical art is discussed.

Key words: globalization, aesthetic values, aesthetic education, culture, musical art.

Стаття на дійшла до редакції 10.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [373.5.014.6:005.6]-048.35

Л. А. Харисова

**МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОИСКА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НОВШЕСТВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Существующая система общего образования не удовлетворяет запросам общества и государства, ей предъявляются принципиально новые требования, которые отчетливо прозвучали в Концепции Федеральных государственных образовательных стандартов, инициативе „Наша новая школа” и программе развития образования на 2011 – 2015 годы.

Реализация поставленных задач, требует от школы качественных изменений. Изменения в системе общего образования, направленные на

повышение ее качества и результативности, принято называть *развитием*. Школы, работающие в режиме развития, предметом своих изменений рассматривают образовательную систему. В таких школах происходят изменения в целях, содержании, организации учебно-воспитательного процесса, в способах оценки, в профессиональной готовности педагогов и т.д. Вне школы множество ученых и специалистов, педагогов создают педагогические новшества, ориентированные на повышение качества школьного образования. Это новшества по изменению содержания образования, технологий обучения и воспитания, способов оценки результатов и другие. Все это образует пространство возможностей для развития учреждений общего образования и педагогов.

Как показывают исследования ученых ИнИДО РАО, в зависимости от степени ориентированности на развитие существуют значительные различия между школами по тому, насколько они активны в поисках информации о новшествах и насколько они информированы о тех педагогических разработках, использование которых могло бы способствовать повышению эффективности их работы. [2].

Пространство возможностей для развития включает действия:

- развитие своего собственного опыта;
- заимствование созданного кем-то опыта;
- освоение новшеств и педагогических разработок;
- программное развитие.

Следует отметить, что освоение новшеств и педагогических разработок гарантирует высокий результат в том случае, если, исходя из проблем школы, новшества проходят оценку экспертами или организуется эксперимент по их апробации.

Процесс оценки новшеств включает два основных этапа: разработка критериально – оценочного инструментария и диагностический этап.

1. Разработка критериально-оценочного инструментария (методики оценки новшеств внешними консультантами):

- определение номенклатуры показателей, необходимых для оценки;
- установление шкал измерений и значений показателей;
- определение формулы интегральной оценки новшества.

2. Диагностический этап (организация оценки новшества):

– определение экспертной группы (распределение обязанностей, согласование позиций, выработка единых подходов, определение объема);

- выбор новшества для оценки;
- проведение учебы и инструктажа педагогов, членов экспертной группы;

– оценка новшества по разработанной методике путем анкетирования;

- сбор и обработка информации;
- формулирование выводов.

Специальных методов оценки педагогических новшеств не существует, они во многом базируются на опыте, интуиции и здравом

смысле руководителей школ. Однако следует назвать исследования ряда ученых (В. С. Лазарев, О. Г. Хомерики, М. М. Поташник и другие), в которых выделены основные характеристики новшеств. Это: *актуальность, потенциальная полезность, реализуемость, контролируемость* (1).

Помимо них были выделены еще одиннадцать характеристик:

- *инновационный потенциал новшества;*
- *надежность получения ожидаемого полезного эффекта;*
- *перспективность новшества;*
- *уровень требований новшества к временным, кадровым, материально-техническим, финансовым ресурсам;*
- *уровень требований новшества к организационному, программно-методическому, правовому обеспечению.*

На основе выявленных критериев нами была разработана методика оценки новшеств. Основными критериями новшеств являются: *актуальность, полезность, контролируемость и реализуемость* (2).

Так, степень *актуальности* новшества определяется значимостью той практической проблемы, решению которой может способствовать его использование. Степень актуальности нужно оценивать по 11-балльной шкале: 0 – неактуально, 10 – очень актуально.

Потенциальная полезность, определяемая полезным эффектом, который может быть получен в случае его внедрения, зависит от инновационного потенциала новшества, надежности новшества и его перспективности.

Инновационный потенциал новшества оценивается либо по опыту его освоения в других школах или в результате экспериментальной апробации по 11 балльной шкале: 0 – очень низкий, 10 – очень высокий.

Для оценки *надежности* получения ожидаемого положительного эффекта также используется 11 балльная шкала: 0 – очень низкая, 10 – очень высокая.

Перспективность новшества определяется путем прогнозирования продолжительности его использования. Шкала оценки перспективности: 0 – очень низкая, 10 – очень высокая.

Интегральная оценка полезности новшества рассчитывается так, перемножаются показатели трех характеристик и результат делится на 100. Максимальная оценка потенциальной полезности равна 10.

Для оценки *реализуемости* новшества вначале по 11-балльной шкале: 0 – полностью не обеспечено, 10 – полностью обеспечено – оценить наличие необходимых условий для его эффективного освоения (временные и кадровые возможности, мотивационная и организационная готовность педагогов, финансы, материальные условия, программное обеспечение, нормативно-правовая база) возможности. За общую оценку реализуемости принимается наименьшая из оценок по всем восьми показателям.

Контролируемость новшества оценивается по 11-балльной шкале: 0 – полностью неконтролируемо, 10 – полностью контролируемо.

Общая оценка новшества по всем его критериям может быть получена исходя из оценок актуальности, полезности, реализуемости и контролируемости путем их перемножения и деления на 1000. При чем максимальное значение будет равно 10. Не следует отказываться от новшества, если оценка меньше чем 10, а новшество имеет высокую степень актуальности и инновационный потенциал. Следует проанализировать факторы, определяющие низкую общую оценку новшества и снять эти ограничения.

Для сравнения результатов оценки новшеств следует использовать рисунок, на котором изображается идеальная модель оценки новшества в виде ромба. А реальная модель оценки новшеств для каждого образовательного учреждения будет своя (это видно на рисунке).

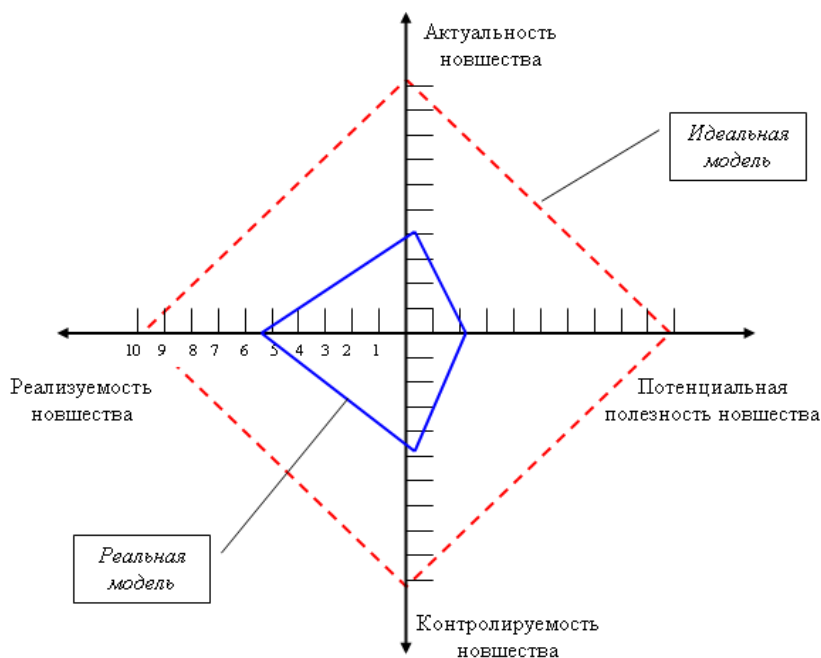


Рис. Графическое изображение оценки новшества

Таким образом, данная методика может быть использована в учреждениях общего образования для оценки вводимых новшеств.

Список использованной литературы

1. Лазарев В. С. Инноватика в школе / В. С. Лазарев. – Екатеринбург-Сургут, 2011.
2. Харисова Л. А. Восприимчивость учреждений общего образования к новшествами и методы ее повышения / Л. А. Харисова, Т. М. Шукаева. – Казань, 2011.

Харисова Л. А. Методи підвищення якості пошуку педагогічних нововведень в установах загальної освіти

У статті описується організація процесу пошуку і оцінки педагогічних нововведень і розробок. Виявлено критерії оцінки нововведень і представлено методiku оцінки педагогічних нововведень, яка може використовуватися в установах загальної освіти.

Ключові слова: розвиток, нововведення, школа, методика оцінки, можливість.

Харисова Л. А. Методы повышения качества поиска педагогических новшеств в учреждениях общего образования

В статье описывается организация процесса поиска и оценки педагогических новшеств и разработок. Выявлены критерии оценки новшеств и представлена методика оценки педагогических новшеств, которая может использоваться в учреждениях общего образования.

Ключевые слова: развитие, новшества, школа, методика оценки, возможность.

Kharisova L. A. Methods of Improving the Quality of Search of Pedagogical Innovations in Institutions of General Education

The article describes the organization of the process of search and evaluation of pedagogical innovations and developments. The criteria of evaluation of innovations and presents a methodology of evaluation of pedagogical innovations, which can be used in institutions of General education.

Key words: development, innovations, school, assessment methodology, opportunity.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.14

О. С. Білєр

СТРУКТУРУВАННЯ ТА АДАПТАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ВІДПОВІДНО ДО ПСИХОТИПІВ УЧНІВ

Постановка проблеми. Необхідною умовою якісного оновлення суспільства є множення його інтелектуального потенціалу. Національна доктрина розвитку освіти [7] визначає головною метою суспільства зростання людини, а створення умов для її самоствердження, самореалізації, для розкриття та стимулювання творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання – основним завданням освітніх установ. Вирішення цієї задачі багато в чому залежить від побудови освітнього процесу. Більшість чинних освітніх програм орієнтовано на передачу учнем суспільно необхідної суми знань, на їхнє кількісне зростання, на відпрацювання того, що учень уже вміє робити, сформуванню ж у ньому конкретні практичні вміння застосовувати набуті знання залишається до кінця не вирішеною проблемою. Велике значення при вирішенні цієї проблеми відіграє структуризація та адаптація навчального матеріалу відповідно до психологічних особливостей його сприйняття учнями, бо процес навчання учнів у загальноосвітній школі, як правило йде без усвідомлення значущості психологічних прийомів і засобів, що використовуються в цьому процесі. Це призводить до того, що більшість учнів не опановують прийомів систематизації знань для повноцінного засвоєння отриманого матеріалу і, як наслідок, формування практичних умінь його використання навіть у старших класах загальноосвітньої школи, а ці прийоми необхідні уже молодшим школярам. У шкільному віці учні мають значні резерви розвитку, під впливом навчання починається перебудова всіх її пізнавальних процесів. Це пов'язано з тим, що діти включаються в нові для них види діяльності і системи міжособистісних відносин, що вимагають від них наявності нових психологічних якостей.

Сьогодні особлива увага приділяється використанню у процесі навчання комп'ютерних технічних засобів навчання (КТЗН), тому що їх застосування дозволяє підвищити якість формування практичних умінь в учнів, дає можливість здійснювати диференційований підхід до навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, у тому числі психологічних особливостей сприйняття ними навчального матеріалу. КТЗН дозволяють швидко переструктурувати один і той же навчальний матеріал адаптовуючи його відповідно до психологічних особливостей

його засвоєння учнями, це не тільки полегшує процес обміну інформацією, а й сприяє формуванню в учнів практичних умінь його застосовувати.

Отже, постає потреба в структуризації та адаптації навчального матеріалу до можливостей його сприйняття учнями в залежності від їх віку та розвитку психічних процесів через використання КТЗН.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми дослідження психічних процесів школярів присвячені роботи таких науковців, як Л. Виготського, Ж. Піаже, М. Холодного, М. Поспелова, Д. Ельконіна, Л. Тихомирової та ін.; проблеми розвитку словесно-логічного мислення та сприйняття присвячені праці С. Рубінштейна, Ж. Піаже, Л. Фрідмана, Н. Підгорецького; В. Давидова, А. Запорожця, Г. Костюка, А. Лурія та ін.; дослідження формування наочно-образного мислення та сприйняття знаходимо в роботах таких вчених, як А. Андреев, Б. Асмус, Г. Єрмаш, Г. Костюк, О. Никифорова, В. Селіванов, Л. Сморг, Є. Яковлев, Б. Теплов та ін.

М. Євнух, В. Лозова, Ю. Мальований, О. Савченко, Р. Скульський, Г. Троцько та ін. аналізували та досліджували проблему організації навчального-процесу в загальноосвітній школі.

Проблеми психологічної основи використання технічних засобів навчання присвячені праці С. Архангельського, В. Беспалька, М. Заброцького, Л. Кобзаря, С. Максименко, Л. Прессмана, Г. Суворой, Л. Чашко, М. Шахмаєва та ін.

Мета статті – дослідити можливості використання КТЗН для адаптації та структуризації навчального матеріалу відповідно до психотипів учнів.

Виклад основного матеріалу. Ефективність використання технічних засобів навчання для формування знань та умінь учнів значною мірою зумовлюється врахуванням вчителем закладених у них дидактичних особливостей. До останніх відноситься висока інформаційна насиченість цих засобів, можливість суб'єктивно змінювані реально існуючі часові та просторові співвідношення, можливість глибокого проникнення в сутність явищ та процесів, що вивчаються; демонстрування об'єктів і явищ, що розглядаються, в їх розвитку, динаміці; реалістичність відображення дійсності; виразність, багатство зображувальних прийомів, емоційна насиченість [4, с. 52]. Ці особливості визначають місце КТЗН у навчально-виховному процесі.

Можливість глибокого проникнення в сутність процесів і явищ, що вивчаються, достовірність, висока інформаційна насиченість КТЗН дозволяють використовувати їх на уроці як джерело нової інформації. Наприклад, КТЗН дозволяють демонструвати або моделювати процеси, які неможливо відтворити в умовах загальноосвітньої школи.

КТЗН стають ефективним засобом образності, виразності ілюстрації, логічної побудови для створення зорової, слухової чи слухозорової основи та сприяють формуванню практичних умінь для наступної самостійної

роботи учнів у різних видах їх навчальної діяльності. Проте, використання КТЗН на уроці недокінця розв'язує проблему якісного засвоєння навчального матеріалу учнями.

Способи передачі знань у процесі використання КТЗН можуть бути досить різноманітними. Універсальність КТЗН дозволяє адаптувати один і той же навчальний матеріал відповідно до учнівського колективу в якому вони використовуються.

Упровадження КТЗН на уроці дозволяє збільшити обсяг аудіовізуальної інформації для аналізу, зіставлень і порівнянь, спрямовує пізнавальну діяльність учнів у певному напрямі. Це сприяє розвитку їх мислення, формує систему розумових дій, здатність до самостійної творчої роботи. Навчальний матеріал поданий з використанням КТЗН включає проблемні запитання та завдання для керівництва мислинневою діяльністю учнів. Під час розв'язання поставлених завдань школярі застосовують такі мислинневі операції, як аналіз і синтез, абстрагування і конкретизація. Перенесення цих дій з одних умов пізнавальної діяльності в інші забезпечує вищий рівень розвитку учнів [1, с. 97].

КТЗН активно впливають не лише на логіку думки учня, а й на його уяву, почуття. Єдність і взаємодія при використанні цих засобів словесно-логічного і словесно-образного дають можливість сформувати в школярів точні уявлення про природу, суспільне життя. Емоційно насичена інформація впливає на формування в учнів пізнавальних інтересів, співчуття, співпереживання. Тому автори наочних посібників повинні дотримуватись психологічної рівноваги між логікою й емоціями.

У запропонованій нами методиці, ми пропонуємо адаптувати навчальний матеріал застосовуючи КТЗН відповідно до навчально-образного, логічно-словесного та змішаного психотипу учнів.

Наочно-образне мислення значно розширює пізнавальні можливості особистості, дає їй змогу змістовніше й різноманітніше відображати реальність [5, с. 360]. Наочно-образний психотип характеризується тим, що змістом розумового завдання є образний матеріал, маніпулюючи яким учні аналізують, порівнюють чи узагальнюють істотні аспекти у предметах та явищах.

Цей психотип відображується в діяльності, характер якої потребує оперування образами різного ступеня узагальненості, схематичного зображення предметів [3, с. 145]. Наочно-образне відображення дійсності виявляються продуктивними в усіх видах учнівської діяльності, допомагаючи з більшою точністю та узагальненістю відображати реальність.

Отже, учні, які належать до наочно-образного психотипу сприймають матеріал безпосередньо у зв'язку з навколишньою дійсністю. Мислячи наочно-образно, вони прив'язані до дійсності, а необхідні образи представлені в короткочасній і оперативній пам'яті [6, с. 159]. Цей психотип, як правило, є домінувантним у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Розглядаючи наступний психотип, слід зазначити, що більшість понять, якими виражаються економічні, суспільно-історичні, наукові категорії, є продуктами великої абстрагуючої діяльності мислення, в яких не простежується їх безпосередній зв'язок з чуттєвою реальністю [5, с. 360]. Логічно-словесний психотип виражається у словесній формі за допомогою понять, які не мають безпосереднього чуттєвого підґрунтя, властивого сприйманню та уявленню. Саме цей психотип відрізняється схильністю учнів до встановлення загальних закономірностей природи та суспільства, на рівні найвищих узагальнень розв'язувати розумові завдання, будувати наукові теорії та гіпотези. Логічно-словесний психотип, як правило, притаманний учням середнього та старшого шкільного віку.

Словесно-логічне мислення, в свою чергу, формується протягом тривалого періоду (з 7 –8 до 18 – 20 років) у процесі засвоєння понять і логічних операцій під час навчання [2, с. 204]. Отже, словесно-логічний психотип характеризується логічністю операцій з поняттями.

Слід зазначити, що наочно-образний та логічно-словесний психотипи притаманні всім учням, але вони виявляються й перебувають у певному співвідношенні, якщо явно переважаючого психотип важко встановити утворюється змішаний психотип. Змішаний психотип набуває характерних рис обох психотипів, проте розробляючи завдання для учнів цього типу важливо рівномірно використовувати, як образи так і логічно-словесні описи не надаючи переваги жодному з них.

У межах розробки цієї проблеми, ми пропонуємо приклад переструктуризації навчального матеріалу за допомогою використання КТЗН, відповідно до переважаючого психотипу учнів.

Розглянемо тему „Умовні знаки на плані” предмету „Я і Україна”, що викладається в четвертому класі початкової школи. Відповідно до цілей якої учні повинні знати основні поняття про план, володіти системою уявлень про умовні позначення на плані, уміти читати умовні позначення на плані, створювати їх.

Зміст навчального матеріалу на етапі його закріплення, тобто елемент дидактичного проекту, що реалізується за допомогою сучасного представника комп'ютерних технічних засобів навчання, а саме інтерактивної дошки з програмним забезпеченням Notebook, відповідає провідному психотипу учнівської аудиторії, тому для наочно-образного психотипу змістом дидактичного проекту є поєднання зображення умовного знаку з його назвою; для логічно-словесного психотипу – відтворення умовних знаків відповідно до їх опису; для змішаного психотипу – самостійне відтворення умовних знаків за поданою назвою.

Отже, відповідно до визначеного змісту, для переважаючого наочно-образного психотипу, ми пропонуємо створити дидактичний проект де будуть зображені умовні позначення та їх назви у хаотичному порядку, а завданням учнів буде поєднати умовне позначення з його назвою (див. рис. 1).

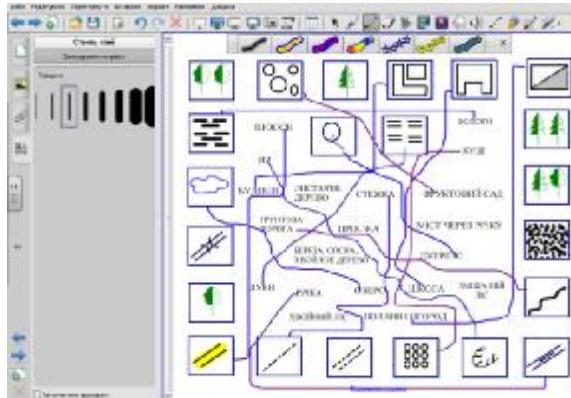


Рис. 1. Приклад елемента дидактичного проекту для учнів з домінуючим наочно-образним психотипом.

Відповідно до логічно-словесного психотипу зміст елемента дидактичного проекту передбачає відтворення умовних знаків відповідно до усного опису вчителя, реалізується таким чином: створення умовних знаків учнями; виведення правильного варіанту відповіді (на другу робочу сторінку) для перевірки результатів правильності виконання завдання (див. рис. 2).

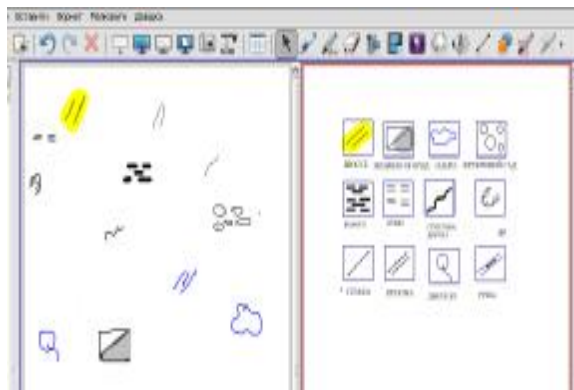


Рис. 2. Приклад елемента дидактичного проекту для учнів з переважаним логічно-словесним психотипом.

Розробка елемента дидактичного проекту для переважаним логічно-словесним психотипу містить самостійне відтворення умовних знаків за поданою назвою й реалізується таким чином:

- заздалегідь створюються та затіняються правильні варіанти відповідей на правому боці робочого вікна;
- на лівому боці робочого вікна учні повинні підписати назви умовних позначень;
- після відтворення учнями поряд з назвами умовних позначень, необхідно відкрити затінену частину екрану для перевірки правильності відповідей (див. рис. 3).

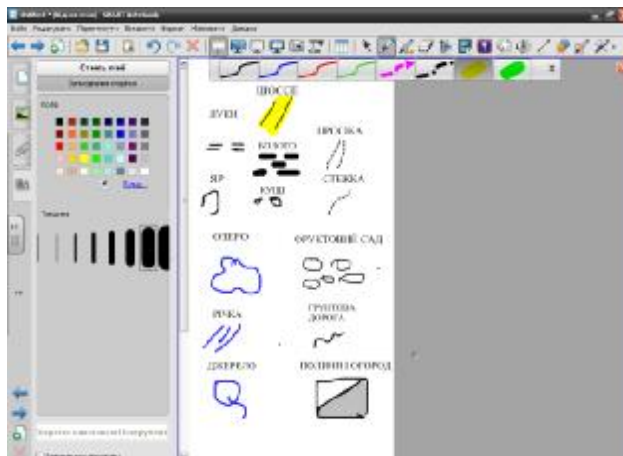


Рис. 3. Приклад елемента дидактичного проекту для учнів з домінантним змішаним психотипом.

Розглянувши приклад застосування КТЗН для структуризації та адаптування навчального матеріалу відповідно до психотипів учнів можемо дійти висновку, що досить легко видозмінити подачу навчального матеріалу за допомогою інтерактивної дошки та програмного забезпечення Notebook, а це, в свою чергу, якісно підвищить рівень його засвоєння учнями та сприятиме формуванню практичних умінь з його застосування. Проте слід зазначити, що в усіх представлених елементах дидактичних проектів присутні наочні образи, хоча для логічно словесного та змішаного психотипів, вони відтворюються на основі словесного опису, взагалі знехтувати ними не можна, тому що мова йде про навчання учнів початкових класів, де матеріал ґрунтується на наочних образах на відміну від середньої та старшої школи.

Висновки. Отже, нами було проілюстровано можливості використання КТЗН для адаптації та структуризації навчального матеріалу відповідно до психотипів учнів загалом, та учнів початкових класів зокрема. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці дидактичних проектів через структурування та адаптацію навчального матеріалу за психотипами для учнів середньої школи.

Список використаної літератури

- 1. Бандурка О. М.** Основи психології і педагогіки : підручник / О. М. Бандурка, В. О. Тюріна, О. І. Федоренко. – Харків : Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2003. – 336 с.
- 2. Загальна психологія :** навч.-метод. посіб. / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Д. А. Машурцева, Л. М. Орлова. – М. : Ось-89, 2007. – 352 с.
- 3. Общая психология :** учебник / под. общ. ред. А. В. Карпова. – М. : Гардарики, 2002. – 232 с.
- 4. Педагогічна психологія :** навч. посібник / Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко та ін.; за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенко. – К. : Вища шк., 1991. – 183 с.
- 5. Психологія та педагогіка :** підручник / С. Д. Максименко,

М. Б. Євтух, Я. В. Цехмістер, О. О. Лазуренко. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2012. – 584 с. **6. Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед.фак-тів / О. Я. Савченко – К. : Генеза, 1999. – 368 с. **7. Указ** Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 року „Про Національну доктрину розвитку освіти” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kafedragum-artcollege.edukit.km.ua/Files/downloads/Нац.доктрина%20розвитку%20осв_ти.pdf.

Білер О. С. Структурування та адаптація навчального матеріалу відповідно до психотипів учнів

У статті обґрунтовано необхідність врахування у навчальному процесі загальноосвітньої школи існуючих психотипів учнів, а саме: наочно-образного, логічно-словесного та змішаного. Автор практично унаочнює можливості використання комп’ютерних технічних засобів навчання для адаптації та структуризації навчального матеріалу відповідно до психотипів учнів.

Ключові слова: структурування, адаптація, навчальний матеріал, психотип, учні, комп’ютерні технічні засоби навчання.

Билер О. С. Структурирование и адаптация учебного материала в соответствии с психотипами учащихся

В статье обоснована необходимость учитывать в учебном процессе общеобразовательной школы существующие психотипы учащихся, а именно: наглядно-образный, логически-словесный и смешанный. Автор практически демонстрирует возможности использования компьютерных технических средств обучения для адаптации и структуризации учебного материала в соответствии с психотипами учащихся.

Ключевые слова: структурирование, адаптация, учебный материал, психотип, учащиеся, компьютерные технические средства обучения.

Biler O. S. Structuring and Adaptation of Educational Material According to Psycho Pupils

In the article substantiates the need to incorporate in the learning process existing psycho school pupils, namely visual and imaginative, logical verbal or mixed. Author practically exemplifies the possibility of using computer technology training for adaptation and structuring training material according to psycho pupils.

Key words: structuring, adaptation, training material, psychological, pupils, computer technology training.

Стаття на дійшла до редакції 12.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 372.894:371.2.026

М. В. Добриця

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Зміни, які відбуваються в українському суспільстві на сучасному етапі, вимагають нових удосконалених прийомів виховання та навчання учнів. Одним із таких прийомів є впровадження методики використання міжпредметних зв'язків на уроках історії. Це дозволяє активізувати пізнавальну діяльність учнів, розвивати здібності до самоосвіти та творчого використання накопиченого досвіду. Застосування даної методики передбачає проведення цікавих, різноманітних у своїх методах та прийомах навчання уроків, що якісно позначається на результативності процесу навчання історії.

Пошуки ефективних шляхів підвищення рівня навчання в школі все більше привертають увагу педагогів, вчених і практиків до проблеми міжпредметних зв'язків та їх практичної реалізації. У дослідженнях відомих вчених-педагогів (І. Зверев, В. Коротов, М. Скаткін) міжпредметні зв'язки виступають як умова єдності навчання й виховання, засіб комплексного підходу до предметної системи навчання. К. Баханов, С. Защинська, В. Корнеєв, О. Маринівська розглядають міжпредметний підхід у викладанні історії як одну з умов компетентнісного навчання. Методичні розробки міжпредметних уроків історії, що представлені у фаховій літературі за останні роки, стають дедалі явищем частішим та якіснішим з педагогічної точки зору. Це дозволяє зробити висновок про результативність таких уроків, їх ефективність.

Метою статті є характеристика міжпредметного підходу в навчальній практиці сучасних українських учителів історії. Для реалізації поставленої мети слід розв'язати такі завдання:

- визначити ступінь впровадження міжпредметного підходу в навчальній практиці на уроках історії;
- охарактеризувати наявні в методичній пресі міжпредметні та інтегровані уроки.

Методичною базою для аналізу послужили міжпредметні уроки з історії вітчизняних вчителів, що вийшли друком у фаховій літературі за останні 5 років.

Результативність процесу навчання історії в школі під час проведення міжпредметних уроків залежить від виконання вчителем ряду вимог до організації і проведення дидактичного процесу, вибору методів, прийомів та засобів навчання. Аналіз сучасної методичної літератури та досвіду викладання історії в школі дозволяє визначити вимоги, на яких ґрунтується методика проведення міжпредметних уроків:

- побудови уроку на основі закономірностей навчально-виховного процесу;
- інформація на уроці має подаватися в оптимальному співвідношенні всіх дидактичних принципів та правил;
- забезпечення належних умов для продуктивної пізнавальної діяльності учнів;
- зв'язок з раніше засвоєними знаннями і вміннями;
- логічність і емоційність всіх етапів навчально-виховної діяльності;
- раціональне поєднання різноманітних форм та методів навчання;
- використання нових досягнень науки, передової педагогічної практики.

Виходячи з цих вимог, сучасні вчителі визначають певні шляхи реалізації міжпредметного підходу, що здійснюються через визначення мети та цілей уроку, вибір оптимальних методів роботи на уроці, стимулювання активності учнів, застосування проблемного підходу, використання наочного матеріалу, емоційність впродовж всього уроку.

Отже, практична реалізація міжпредметного підходу вимагає від учителів визначення цілей уроку, вміння ставити оптимальні завдання навчання. Проте серед вчителів-практиків з'явилися певні розходження в дотриманні цього положення. Досить значна кількість педагогів формулює мету через діяльність вчителя, а саме: познайомити учнів із творчістю діячів української культури 30 – 80-х років [1, с. 39], розглянути становище та з'ясувати роль Запорозької Січі в подіях другої половини XVII століття [2, с. 17], охарактеризувати наступ русифікації на українську культуру [3, с. 17] (освітня складова мети); сприяти розвитку комунікативних якостей учнів [4, с. 12], розвивати в учнів уміння аналізувати, зіставляти, робити висновки, удосконалювати творчо – пошукову діяльність [5, с. 17], розвивати розумові здібності учнів на основі прийомів створення образу, перенесення знань, узагальнення, порівняльного аналізу матеріалу [6, с. 17] (розвивальна складова мети); на кращих зразках національної культури виховувати високі моральні якості, національну свідомість та гідність [7, с. 17], розвивати пізнавальний інтерес до історії та математики [6, с. 17], виховувати почуття поваги до ветеранів і загиблих в роки війни, почуття гордості за наш славний український народ [8, с. 86] (виховна складова мети).

Однак ми погоджуємось про необхідність врахування особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів і доцільності визначення мети уроку через очікувані результати діяльності учнів.

Враховуючи це, О. Климович і Т. Воробйова, О. Тимошенко і О. Чухлібова визначають початок формулювання мети фразою „Після цього уроку учні зможуть...”: характеризувати причини та наслідки чорнобильської катастрофи; розв'язувати проблемні питання; брати участь у бесіді; правильно висловлюватися [9, с. 29]; називати хронологічні межі правління княгині Ольги, Володимира Великого, дату запровадження

християнства на Русі; застосовувати й пояснювати на прикладах терміни та поняття; характеризувати Володимира Великого як особистість і державного діяча; порівнювати такі форми релігійних вірувань, як християнство та язичництво; висловлювати власне судження щодо історичного значення запровадження християнства на Русі [10, с. 24].

Вибір методів та прийомів навчання залежить від виду міжпредметних зв'язків за часом реалізації. Якщо вчителем використовується випереджальна інтеграція, то найчастіше застосовується розповідь. Так, Й. Ханас пропонує за допомогою розповіді знайомити учнів із життєвою позицією письменників періоду „розстріляного відродження” [5], Л. Протасова та О. Климович під час розповіді пояснюють основні здобутки стародавніх грецьких математиків [6], О. Тимошенко та О. Чухлебова у ході розповіді знайомлять учнів з поемою „Чорнобильська Мадонна”, щоб останні краще зрозуміли трагедію Чорнобиля [9].

Якщо на уроці використовується спадкоємна чи синхронна інтеграція, то вчителі найчастіше застосовують бесіду. Наприклад, на уроці учителів А. Кіркової та Т. Вдовиченко бесіда використовується як основний метод навчання. Учням пропонується згадати вивчений раніше матеріал з ОБЖ, щоб краще зрозуміти глобальні проблеми людства [11]. Бесіду як метод навчання також застосовують Т. Мартищенко [4], Ж. Сарана [7], Л. Соловійова [2], О. Климович та Т. Воробйова [10].

Таким чином, можна стверджувати, що розповідь і бесіда є невід’ємними методами навчання на міжпредметних уроках з історії, оскільки дозволяють у загальнодоступній формі повідомити значний об’єм інформації.

Самостійність та активність учнів на міжпредметних уроках історії досягається за допомогою найрізноманітніших прийомів. Це визначається самою суттю подібних уроків, коли для пояснення суто історичних подій, явищ, термінів тощо застосовується матеріал інших предметів шкільного циклу, що дає широке коло діяльності на уроці. Деякі вчителі радять проводити урок з елементами рольової гри. Найчастіше подібний метод застосовується на міжпредметних уроках історії, де другою дисципліною є українська література. Інсценування на уроках В. Чорної та Л. Бойко [1], Л. Соловійової [2], Й. Ханаса [5] дають можливість глибше зрозуміти тему та уявити певну епоху.

Вчителі Й. Ханас [5], В. Чорна та Л. Бойко [1], Л. Риженко [3], Л. Туріщева [12], Т. Мартищенко [4], Л. Протасова та О. Климович [6], О. Галчанська [13] практикують надавати учням випереджальні завдання, щоб на уроці вони виступили в ролі фахівців з різних галузей (істориків, мистецтвознавців, літературознавців, екскурсоводів, етнографів, географів тощо). Це дає можливість школярам опрацювати додаткову літературу, що позитивно позначається на оволодінні ними навчальним матеріалом тієї чи іншої теми.

Використання історичної картини та історичного портрету на міжпредметних уроках має велике значення. З одного боку, як стверджує Д.

Десятов, це стимулює учнів працювати з різними джерелами знань, привчає самостійно здобувати історичну інформацію з теми, конкретизуючи свої уявлення про минуле [14, с. 56], а з іншого – реалізується міжпредметний зв'язок на рівні історія – художня культура. Таким чином, при правильному підборі запитань під час роботи з історичної картиною чи портретом учні не тільки краще усвідомлюють матеріал уроку, а й отримують змогу здобути навички аналітичної роботи з творами мистецтва. Роботу з історичною картиною можна простежити на уроках О. Галчанської [13], О. Климович та Т. Воробйової [15]. Однак, на жаль, деякі вчителі використовують історичну картину чи портрет лише для споглядання, жодним чином не активізуючи на них увагу учнів [1], [2], [4], [5].

Менш уживаними методами та прийомами є застосування гри [8], складання таблиць [8], розв'язування кросвордів [8], [15], складання опорних схем [11], [7], [9], робота з історичним документом [15].

Важлива роль відводиться реалізації проблемності, коли за допомогою розв'язання певної ситуації, часто розбіжної, мотивується пізнавальна діяльність учнів. На міжпредметних уроках постановка проблемного завдання, що потребує вирішення, є явищем досить поширеним: „Історія козацької України – трагічна чи захоплююча?” [13, с. 24], „Чи здатне людство вижити в умовах загострення глобальних проблем?” [11, с. 14], „Чому тоталітарний режим приділяв особливу увагу контролю над ідеологією в суспільстві?” [7, с. 17]. Таким чином, щоб об'єктивно та неупереджено вирішити подібні завдання, слід використати не тільки знання з історії, а й з інтегрованої дисципліни.

Використання наочності, на нашу думку, представлено в достатній мірі демонстрацією фрагментів художніх та документальних фільмів [13], роботою з історичним документом [4], історичною картою [10], фотокартками [1], історичним портретом [7], використанням ТЗН [3].

Емоційність на уроці передбачає жвавий виклад матеріалу, артистизм учителя на уроці, використання цікавих прикладів та наочності тощо. Аналіз методичної літератури показав, що на міжпредметних уроках всі ці складові наявні. У першу чергу це досягається за рахунок співпраці двох учителів, що вже робить ці уроки незвичними і тому цікавими. Однак трапляються і винятки. Наприклад, розробка уроку для учнів 11 класу „Світ на рубежі II та III тисячоліття. Глобальні проблеми людства і особиста безпека” учителів А. Кіркової та Т. Вдовиченко майже повністю побудований за схемою „запитання – відповідь”. Учні пропонуються протягом уроку відповідати на запитання „Поясніть проблему біженців”, „Що ви знаєте про тероризм?”, „Поясніть явище радіації”, „Які хвороби сьогодні є невиліковними?”, „У чому полягає небезпека зброї масового ураження?” тощо [11, с. 16–17]. Звичайно, що подібні уроки не сприяють реалізації принципу емоційності.

Таким чином, сучасними вчителями історії означено шляхи реалізації міжпредметного підходу, що здійснюються через визначення мети та цілей уроку, вибір оптимальних методів роботи на уроці,

стимулювання активності учнів, застосування проблемного підходу, використання наочного матеріалу, емоційність впродовж всього уроку. Виходячи з аналізу методичної літератури, сучасні педагоги враховують вищезгадані вимоги під час підготовки та проведення уроку. Однак в певній мірі спостерігається деяка кількість недоліків, а саме: формулювання мети через діяльність вчителя, інколи має місце нераціональне використання наочності.

У майбутньому буде доцільним здійснити ґрунтовний аналіз сучасних методичних розробок уроків різних шкільних дисциплін, у яких певною мірою здійснюється інтеграція історії.

Список використаної літератури

1. Чорна В. І. Дослідження тоталітаризму та його проявів у суспільно-політичному та культурному житті СРСР у 30 – 80-х рр. минулого століття. Інтегрований урок / В. І. Чорна // Історія та правознавство. – 2006. – № 17 – 18. – С. 39 – 48. **2. Соловійова Л. І.** Інтегрований урок. Запорозька Січ у II половині XVII століття. В. Малик. Уривок з роману „Фірман султана”. 8 клас / Л. І. Соловійова // Історія та правознавство. – 2006. – № 11. – С. 17 – 19. **3. Риженко Л. Г.** Розвиток літератури та мистецтва в Україні в середині 60-х – на поч. 80-х рр. Інтегрований урок. 11 клас / Л. Г. Риженко // Історія та правознавство. – 2007. – № 2. – С. 17 – 20. **4. Мартищенко Т. С.** Інтегрований урок „Микола Руденко – поет, політик, борець, громадянин”. 11 клас / Т. С. Мартищенко // Історія та правознавство. – 2009. – № 9. – С. 12 – 17. **5. Ханас Й. І.** „Розстріляне відродження” в Україні. Інтегрований урок. 10 клас. / Й. І. Ханас // Історія та правознавство. – 2008. – № 9. – С. 17 – 22. **6. Протасова Л. В.** Математична спадщина стародавніх греків. Інтегрований урок (історія – математика). 6 клас. / Л. В. Протасова // Історія та правознавство. – 2008. – № 3. – С. 17 – 19. **7. Сарана Ж. М.** Інтегрований урок „Ідеологічний наступ сталінізму – „жданівщина”” / Ж. М. Сарана // Історія та правознавство. – 2010. – № 26. – С. 17 – 18. **8. Лозовська Л.** Україна у Великій Вітчизняній війні. 5 клас. Інтегрований (математика – історія) узагальнюючий урок / Л. Лозовська // Історія та правознавство. – 2008. – № 22–24. – С. 86 – 87. **9. Тимошенко О. Ф.** Чорнобильська катастрофа та її наслідки крізь призму вивчення поеми Івана Драча „Чорнобильська Мадонна” / О. Ф. Тимошенко // Історія та правознавство. – 2011. – № 11. – С. 29 – 31. **10. Климович О. Ю.** Інтегрований урок „Хрещення Русі”. 5 клас / О. Ю. Климович // Історія та правознавство. – 2010. – № 33. – С. 24 – 27. **11. Кіркова А. М.** Світ на рубежі II й III тисячоліття. Глобальні проблеми людства й особиста безпека. Інтегрований урок із всесвітньої історії та ОБЖД. 11 клас / А. М. Кіркова // Історія та правознавство. – 2008. – № 14. – С. 14 – 18. **12. Туріщева Л. В.** Бінарний урок з психології та всесвітньої історії „Люди і країни Західної Європи”. 11 клас / Л. В. Туріщева // Історія та правознавство. – 2010. – № 19 – 21. – С. 40 – 44. **13. Галчанська О. М.** Історія – трагічна та захоплююча. Інтегрований інформаційно-краєзнавчий проект „Козацька Україна”.

5 клас / О. М. Галчанська // Історія та правознавство. – 2008. – № 27. – С. 24 – 27. **14. Десятов Д. Л.** Методика розвитку історичного мислення засобами наочності / Д. Л. Десятов ; вступ. стаття К. О. Баханова. – Х. : Вид. група „Основа”, 2008. – 141 [3] с. – (Б-ка журн. „Історія та правознавство”. – Вип. 9 (57)). **15. Климович О. Ю.** Держава з центром у Києві. Перші князі. Інтегрований урок з історії та української літератури. 5 клас / О. Ю. Климович // Історія та правознавство. – 2008. – № 33. – С. 18 – 20.

Добриця М. В. Шляхи реалізації міжпредметного підходу на уроках історії

У статті наведено аналіз методичних розробок міжпредметних уроків з історії сучасних учителів України, розміщених у фаховій методичній літературі. Висвітлено вимоги до проведення міжпредметних уроків, на основі яких учителі реалізують міжпредметний підхід. Наведено способи постановки мети та цілей міжпредметних уроків, методи та прийоми навчання, охарактеризовано рівень самостійності та активності учнів, емоційності учителя, застосування проблемного підходу.

Ключові слова: міжпредметні уроки, методи навчання, активність учнів.

Добриця М. В. Пути реализации межпредметного подхода на уроках истории

В статье приведён анализ методических разработок межпредметных уроков по истории современных учителей Украины, размещённых в специализированной методической литературе. Освещены требования к проведению межпредметных уроков, на основе которых учителя реализуют межпредметный подход. Приведены способы постановки целей межпредметных уроков, методы и приемы обучения, охарактеризовано уровень самостоятельности и активности учащихся, эмоциональности учителя, применение проблемного подхода.

Ключевые слова: межпредметные уроки, методы обучения, активность учащихся.

Dobrytsya M. V. The Ways of Realization Integrate Approach at the History Lessons

This is analysis of the methodical development integrate lessons from the histories of the modern Ukrainian teachers, placed at special methodical literature. Requirements open to undertaking integrate lessons, on the basis wish teachers realize integrate approach. The ways organized of the production purpose integrate lessons methods and technique independence and activities of learner, describes emotion of the teacher using the problem solving approach.

Key words: integrate lessons, methods of the education, activity of pupils.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК[371.315.6 : 373.31 : 372.41] – 057.87

О. В. Компаній

**ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ В УЧНІВ 3 КЛАСУ
НА УРОКАХ КЛАСНОГО ТА ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ
В ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Книги і читання завжди розглядалися як найважливіші джерела духовного розвитку людства. Тому питання інтересу до читання молодших учнів особливо гостро постало в школі. На сучасному етапі стає очевидним, що вирішення цього питання можливе за умов урахування інформаційно-навчального середовища.

Питання про шляхи підвищення інтересу до процесу читання порушувалися науковцями П. Афанасьєвим, В. Вахтеровим, Г. Граник, В. Горєцьким, О. Джежелей, А. Копчук, Н. Молдавською, М. Наумчук, О. Нікіфоровою, М. Омороковою, Т. Піче-Оол, І. Постоловським, С. Редозубовою, М. Рубінштейном, О. Савченко, Н. Светловською, Н. Щепетовою, Н. Щербаковою та ін. Дослідження можливостей інформаційних ресурсів у процесі літературного розвитку школярів проводили Ю. Бабанський, І. Дрига, І. Зязюн, О. Нікулочкіна, В. Паламарчук, С. Хомич та ін.

На сьогодні проведено ряд фундаментальних досліджень у сфері формування читацьких інтересів, розроблено теоретичні основи формування читацької самостійності школярів, створено велику кількість програм і підручників з читання. Проте сучасне середовище, у якому росте й розвивається сучасна дитина, вимагає нових підходів до вирішення питання становлення дитини-читача.

Мета статті – продемонструвати методику розвитку читацьких інтересів в учнів 3 класу на основі застосування інформаційних ресурсів.

Цілеспрямоване формування читацьких інтересів молодших школярів відбувається поетапно. На кожному етапі навчання визначаються завдання, які враховують особливості цього вікового мікроперіоду, обумовлюється методика роботи та організація навчальної діяльності учнів, вимоги до навчального матеріалу, види бібліотечно-бібліографічної допомоги, типи, структура уроку (заняття) тощо.

Нагадаємо, що третій клас співвідноситься з основним етапом розвитку читацьких інтересів, на якому, з точки зору Г. Коваль, Л. Іванової, Т. Суржук, варто не тільки розширити читацький кругозір учнів, а й сформувати в них ставлення до книги як джерела самостійного поповнення знань, навчити усвідомлювати книгу як засіб спілкування з автором [2, с. 191].

Немає сумнівів у тому, що на основі набутого в попередніх класах формуються знання учнів у наступних класах.

Експериментальна методика передбачає лише обмежене коло знань, яких достатньо для розвитку читацьких інтересів. Виходячи з цього, третьокласники знайомляться зі вступом, анотацією, відомостями про письменника, періодичними виданнями (рік видання, число журналу, № газети та ін.); довідковою літературою; чарівною та побутовою казкою, байкою, повістю-казкою, п'єсою, науково-художнім та науково-популярним твором.

Оскільки сучасне середовище вимагає від учнів орієнтуватися у величезному потоці інформації, тому організувати роботу з формування читацьких інтересів в третьому класі можна на основі застосування словесних (мовлення вчителя, читання літератури), візуальних (Інтернет), аудіотивних (музика, пісні, виразне читання вчителя) та аудіовізуальних (мультимедіа, мультфільми, фільми) інформаційних ресурсів. На кожному етапі уроку, з нашої точки зору, доцільно використовувати ці ресурси як у комплексі, так і окремо один від одного.

За допомогою Інтернету школярі мають можливість працювати із сайтами, у яких представлені чарівні та побутові казки, байки, науково-художні твори, О. Іваненко, О. Копиленко („Малятко” (maluk.in.ua), „Українська література” (ukrlit.vn.ua), „Відділ обслуговування дошкільників і учнів 1 – 4 класів” (bibliotekakirov.ucoz.ua)); знайомитися з науково-пізнавальними текстами, віршами, загадками, прислів'ями, приказками, текстами дитячого фольклору, біографією автора, журналами, газетою, словниками („Казковий вечір” (kazkovy.com.ua), „Країна ангелят” (angelyatko.com.ua), „Архів журналу „Барвінок” (barvinok-arhiv.narod.ru), „Загадки” (zagadki.at.ua), „Левко” (levko.info), „Весела абетка” (abetka.ukrlife.org), „Малятко” (maluk.in.ua), ukrlit.vn.ua; „Вікіпедія. Вільна енциклопедія” (uk.wikipedia.org), „Український тлумачний словник” (language.br.com.ua/), „Академічний тлумачний словник (1970 – 1980)” (sum.in.ua), „Словопедія” (літературне слововживання) (slovopedia.org.ua), „Українські народні казки” (progidne.org)).

На основі знань та застосування інформаційних ресурсів учні продовжують вдосконалювати вміння, що були об'єктом роботи в попередніх класах, та опановують нові, виділені нами за змістовими лініями програми.

Змістова лінія „Робота з книгою”: самостійно ознайомлюватися з новою дитячою книжкою з опорою на титульний аркуш, вступ, зміст; розглядати дитячі книжки на книжковій виставці; висловлюватися щодо орієнтовного змісту книжок, їх тематики; виділяти, називати, показувати основні елементи книжки (титульний лист, зміст, примітка, вступ, анотація); вказувати на різні види інформації (художня, наукова); самостійно добирати й читати дитячі книжки за рекомендованою темою вчителя; виділяти й правильно називати в дитячому журналі число, рік видання; усвідомлювати призначення довідкової літератури; самостійно користуватися нею для пошуку потрібної інформації; зосереджувати увагу на перегляді мультимедіа.

Змістова лінія „Літературознавча пропедевтика”: визначати тему і основну думку твору; називати основні теми та жанри творчості письменників, з якими неодноразово зустрічалися під час навчання; знаходити в Інтернеті або складати невеликі усні розповіді про життєвий шлях письменників; пояснювати, як, з яких джерел можна одержати біографічні відомості про майстрів мистецтва слова.

Змістова лінія „Досвід читацької діяльності”:

а) особливості опрацювання художнього твору:

- *усвідомлення жанрових особливостей творів*: розрізняти казку, оповідання, вірш, прислів'я, байку один від одного в підручнику та Інтернеті; усвідомлювати ознаки чарівних (незвичайні істоти, перетворення, надзвичайна сила) та побутових (відображення народного побуту) казок; вказувати тематику прислів'я, віршів, оповідань (про працю, вчення та ін.); називати, хто є героями оповідань (позитивні, негативні, головні, другорядні); усвідомлювати особливості байки; правильно називати її героїв; називати основні ознаки оповідання як жанру; правильно називати героїв; пояснювати, хто є героями (персонажами) оповідань; називати основні теми дитячих оповідань, які опрацьовувалися під час навчання; пояснювати, які почуття висловлює поет у творі; називати основні теми дитячих віршів, які опрацьовувалися на уроках; вказувати на відмінності науково-художнього та науково-популярного твору (на основі порівняння); пояснювати відмінність повісті-казки від оповідання та казки; правильно називати героїв; мати уявлення про основні жанрові ознаки п'єси, її відмінність від інших жанрів; визначати у п'єсі діалоги, монологи, слова автора, дії (картини); зосереджувати увагу на перегляді слайдів мультимедіа.

- *смісловий і структурний аналіз творів*: відповідати на запитання вчителя щодо тексту підручника та електронного тексту; самостійно визначати тему та основну думку; висловлювати власне ставлення до прочитаного в тексті; знаходити в тексті підручника та електронному тексті речення (абзац), яке розкриває головну думку; уміти самостійно формулювати запитання до тексту; виділяти ознаки описуваних предметів, явищ, подій; вчинки дійових осіб; висловлювати здогадки щодо можливого розвитку подій; співвідносити головну думку прочитаного із заголовком;

б) особливості опрацювання наукового твору: відшукувати в науковому тексті слова-терміни, виділяти пізнавальну інформацію, визначати тему, основну думку, переказувати зміст; зосереджувати увагу на перегляді слайдів мультимедіа.

Змістова лінія „Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного”: слухати або переглядати записи та виконувати завдання вчителя (давати відповіді на основі прослуханого, співвідносити сюжет з текстом, пригадувати за уривком, що буде далі та ін.); знати назви та адреси сайтів, на яких розміщені чарівні та побутові казки, вірші, оповідання, прислів'я, байки, науково-художні та науково-популярні

твори, а також адреси сайтів журналів, енциклопедій, словників; знаходити в Інтернеті біографію та портрети письменників; розташовувати пункти плану в необхідній послідовності, які зображені на слайді; відмічати партитуру (розмітку) тексту для виразного читання; вибирати з низки прислів'їв таке, що найточніше відображує основну думку твору; виразно читати твори різних жанрів; уміти творчо переказувати; співвідносити ілюстрації книжки з текстом у читанці; складати найпростішу анотацію та вступ до прочитаної крижки (усно); працювати в Інтернеті з текстом; знаходити в електронній довідковій літературі інформацію, яка цікавить.

Виключне значення для формування читацьких інтересів, як і в попередніх класах, мають уроки класного та позакласного читання. Це пояснюється тим, що мета їх пов'язана не тільки з розвитком техніки читання, але й з прищепленням любові до читання [4].

На відміну від класного читання в третьому класі позакласне читання ускладнюється тим, що учні самостійно добирають і читають книги без допомоги вчителя; коло читання доповнюється науковою літературою та періодичними виданням, тематика яких охоплює 10 – 12 тем; обсяг книжок сягає від 16 до 150 сторінок.

Реалізація цих уроків, як і в інших класах, буде ефективною за умови дотримання відповідної дидактичної **п'ятиступеневої структури** (мотивація та орієнтування; сприймання твору; аналіз тексту; закріплення; контроль та корекція) та використання вправ (мотиваційно-орієнтовних, комунікативно-репродуктивних, змістовно-інформаційних, творчих, закріплювальних та контрольних).

Отже, новими на основному етапі є коло знань та вмінь, вимоги щодо вибору книжок, робота із сайтами, які не опрацьовувалися в попередніх класах (електронні словники, журнали, газети), а також із сайтами, котрі включають чарівну, побутову казку, науково-художні, науково-пізнавальні твори та ін.

Подаємо приклад уроку класного читання.

Урок читання

Тема: Бабусина пригода

Матеріал уроку: П'єса-казка О. Олесь „Бабусина пригода”

Мета: ознайомити учнів з п'єсою як жанром, розширити знання про поета, вдосконалити навички виразного читання, виховати інтерес до читання, вчити працювати з інформаційними ресурсами.

Обладнання: дитяча книжка: О. Олесь Бабусина пригода – Київ : Веселка, 1993. – 26 с.; підручник О. Савченко „Читанка” – 3 клас.

Інформаційні ресурси: словесні (мовлення вчителя, читання тексту), аудіовізуальні (фільми-ролики: льодового шоу „Бременські музиканти”, народна мудрість „На чуже не зазіхнеш, то й своє збережеш”).

Етап 1. Мотивація та орієнтування

Організація класу

а) зосередження уваги

*Урок читання починаємо,
Гарного настрою всім бажаємо.
Те, що вивчили – пригадаємо,
Поміркуємо, почитаємо.*

б) ситуація спілкування

*А що ми будемо робити?
А що ми будемо читати?
Ви можете усі сказати,
Як спробуєте ребус відгадати.*



’ ’ ’ ’ 3



’ ’ ’ ’

(Казка)

- Сьогодні ми з вами познайомимося з казкою, але не простою

Етап 2. Сприймання твору

а) перегляд казки льодового театру „Бременські музиканти”

1. Чи можна казки тільки читати та слухати?
2. Де можна казки побачити? Подивіться на екран.
3. Яку з прочитаних казок ви хотіли б переглянути в театрі?
4. Чим відрізняється казка, прочитана в книзі, від тої, що показують артисти на сцені?

а) усвідомлення значення слова „п’еса” та особливості цього твору

- Що таке казка, ви вже знаєте. Чи чули ви слово „п’еса”? Де?

П’еса – це твір, який призначений для театральної вистави. Читається п’еса за ролями. У тексті п’еса є описи місць, де відбувається дія, слова ведучого. Дійові особи говорять діалогами, тобто по кілька осіб, чи монологами – одноосібно.

- Відкрийте читанку на сторінці 112 та роздивіться п’есу-казку. Як ми бачимо, спочатку подається перелік дійових осіб, потім речення, написані маленьким шрифтом. Вони вказують на переміщення героїв по сцені чи опис місця події. Слова в дужках вказують на те, як повинні говорити герої чи які дії виконувати.

- Зверніть увагу на слова, що винесені посередині кожної строфи. Це – назви дійових осіб, що промовляють ці слова.

- Отже, на уроці ми прочитаємо п’есу-казку.

б) розгляд книжки О. Олеся „Бабусина пригода”

- Подивіться на книжку. Розкажіть про неї все, що ви знаєте.



в) розширення знань про поета

2 клас	3 клас
Ялинка (оповідання); Серед краси (вірш); Білі гуси летять над лугами (вірш); Все навколо зеленіє (вірш); Два хлопчики (вірш)	Бабусина пригода (п'єса); Довго хмарами небо покрите було ... (вірш)

- Що означає напис на дошці?
- Хто написав усі ці твори? (О. Олесь)
- Які слова знаходяться в дужках? Чому? (це жанри, у яких працював автор)
- Якого О. Олеся ви знаєте? (поета, письменника оповідань)

- Ви трішки піросли, і зараз для вас давно знайомий О. Олесь відкривається з нової сторони. Олесь – драматург, тобто людина, яка пише п'єси. З дитячою літературою поріднився тоді, коли в нього з'явився син Олег, якого він називав Лелекою. Поет у віршовій формі розказував Олегові про абетку, математичні премудрості, а ще – про зайчиків, курей, гусей, качок і лисичок. П'єсу-казку „Бабусина пригода” він теж створив для сина, з яким дуже любив гратися.

г) словникова робота

- Прочитайте слова. З'єднайте близькі за значенням.

<i>Поринайте</i>	<i>Віковий ліс</i>
<i>Вгледите</i>	<i>Вузлик</i>
<i>Пильненько</i>	<i>Уважно</i>
<i>Клуночок</i>	<i>Струмок</i>
<i>Присягаю</i>	<i>Пірнайте</i>
<i>Праліс</i>	<i>Побачите</i>
<i>Потік</i>	<i>Обіцяю</i>

д) підготовка до правильного інтонування

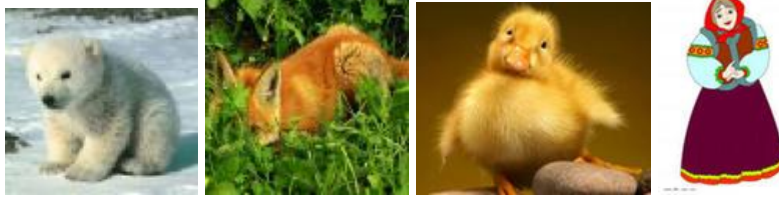
- Прочитайте з правильною інтонацією окличні речення, а потім – питальні.

<i>Як любо мило серед гаю!</i>	<i>Та я ж не лис – чого пристав?</i>
<i>Ой лишенько! Ведмідь! Боюсь...</i>	<i>Чого це ніс твій у пушку?</i>
<i>Ага! Попався! Не пручайся!</i>	<i>Не сором гнатись за малими?</i>
<i>Прийду! Кажу: прийду і край!</i>	<i>Бабусю, маєш ти лозину?</i>

- У п'єсі важливо не лише прочитати питальні та окличні речення, але й передати за допомогою інтонації настрій, характер, почуття дійових осіб.

Літературна гра „Відгадай, хто говорить?”. Мета: навчити правильно інтонувати слова дійових осіб

Завдання. Учитель виставляє малюнки дійових осіб, зачитує уривки з п'єси-казки, відповідно інтонуючи. Діти впізнають, чий слова прочитані:



1. А хто це тут лежить та спить?
Хто смів ногою тут ступить?
Тут все моє – і луг, і гай.
Я з'їм тебе! Ану, вставай! (ведмідь)
2. Пасіться, любі каченятка,
Скубіть собі м'яку травичку.
Купайте в сонечку крилятка
Та поринайте у водичку (бабуся)
3. То Каченя на мене напало
І якось в рот саме попало... (лисиця)
4. Неправду каже Лис,
Що я його напало...
Чого б я в рот скакало?!
Щоб голову одгриз? (каченя)

є) читання учнями за ролями

Етап 3. Аналіз тексту

а) бесіда

- В яку пору року відбувається дія п'єси?
- Від чого застерігала бабуся каченят?
- Які настанови дала песикові?
- Чому ведмідь був сердитий?
- Чим бабуся задобрила його?
- Як ведмідь допоміг бабусі?
- З чого видно, що бабуся і ведмідь потоваришували?

б) виконання творчих робіт

1. Творчий переказ

Уявіть, що ви – режисер цієї п'єси і перед вами сидять артисти іншого театру. Ви повинні стисло розказати про те, як розгортається дія п'єси: зачин, основна частина, кінцівка.

2. Співвіднесення ілюстрацій книжки „Бабусина пригода” з п'єсою у читанці

- Знайдіть у п'єсі читанки уривки до ілюстрацій, які зображені в книжці



Етап 4. Закріплення

- Подивіться фільм „Народна мудрість”. Прочитайте прислів'я. Чи співвідноситься воно з нашою п'есею. Доведіть свою думку (На чуже не зазіхнеш, то й своє збережеш).

Етап 5. Контроль

Виконайте завдання: Назвіть жанр, з яким сьогодні познайомилися. Яку п'есу сьогодні читали? Хто її автор?

Доведіть, що п'еса О. Олеся „Бабусина пригода” – це казка.

Список використаної літератури

1. **Іванова Л. І.** Формування читацької самостійності учнів початкових класів / Л. І. Іванова. – Рівне : ІМЦ, 1995. – 193 с.
2. **Коваль Г. П.** Методика читання : навч. посіб. / Г. П. Коваль, Л. І. Іванова., Т. Б. Суржук. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2010. – 280 с.
3. **Програми** для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. Літературне читання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>
4. **Светловская Н. Н.** Внеклассное чтение в 3 классе : пособие [для учителя] / Н. Светловская, О. Джежелей. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Просвещение, 1975. – 175 с.

Компаній О. В. Формування читацьких інтересів в учнів 3 класу на уроках класного та позакласного читання в інформаційно-навчальному середовищі

У статті описується методика формування читацьких інтересів в учнів 3 класу на уроках класного та позакласного читання в інформаційно-навчальному середовищі. Представлена методика складається з теоретичної частини, у якій пропонується певне коло знань, умінь, розглядаються інформаційні ресурси, організаційні форми навчання, та з практичної частини, котра включає в себе розроблене заняття класного читання з урахуванням словесних та аудіовізуальних інформаційних ресурсів.

Ключові слова: читацькі інтереси, класне та позакласне читання, структурні етапи уроків, інформаційні ресурси.

Компаній Е. В. Формирование читательских интересов учащихся 3 класса на уроках классного и внеклассного чтения в информационно-учебной среде

В статье описывается методика формирования читательских интересов у школьников 3 класса на уроках классного и внеклассного чтения в информационно-обучающей среде. Представленная методика состоит из теоретического материала, в котором предлагается определенный круг знаний, умений, рассматриваются информационные ресурсы, организационные формы обучения, и с практической части, включающей в себя разработанный конспект урока классного чтения с

учетом использования словесных и аудиовизуальных информационных ресурсов.

Ключевые слова: читательские интересы, классное и внеклассное чтение, структурные этапы уроков, информационные ресурсы.

Kompaniy O. V. The Formation of Readers' Interests of the 3-st Graders in Information-studying Environment

This article presents the forming of reader interest of the 3rd form pupils in class of reading and home reading in informative and educational environment. The presented method consists of theoretical part, in which it is offered the circle of knowledge's, abilities, informative resources, organizational forms of studies, is certain, and from practical part which includes for itself the developed employment of the class reading taking into account such informative resources, as verbal and audiovisual.

Key words: reader interests, reading, home reading, structural stages of lessons, informational resources.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.5.016:811.161.1

А. Ф. Куринная

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ:
СЛОВОЦЕНТРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Последнее десятилетие в языковедческой науке отмечено переходом от лингвистики структурной к лингвистике антропологической, которая рассматривает явления языка в тесной связи с человеком, его мышлением и духовно-практической деятельностью. Знание же языка предполагает знание его лексикона, семантики слова. Языкознанием накоплено достаточно большое количество материалов об исследовании значения слова (Ф. И. Буслаев, В. В. Виноградов, Л. Ю. Максимов, Л. А. Новиков, А. М. Пешковский, И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский, Н. М. Шанский, Л. В. Щерба и др.), что является важным для словоцентрического обучения языку, так как в центре последнего стоит в качестве ведущей дидактической единицы слово.

Коммуникативная направленность школьного лингвистического образования (В. П. Беломорец, Е. И. Быкова, А. М. Богуш, Н. С. Вашуленко, Е. П. Голобородько, И. Ф. Гудзик, Л. В. Давидюк, В. К. Иваненко, А. И. Капская, В. А. Корсаков, Т. А. Ладыженская, Г. А. Михайловская, Е. И. Пассов, М. И. Пентилюк, В. И. Стативка,

Г. М. Сагач, Е. Ф. Тарасов, Г. Т. Шелехова и другие) свидетельствует о значимости формирования коммуникативного потенциала целостной личности с развитой социокультурной компетентностью как результата школьного языкового образования вообще и словоцентрического в частности и подчеркивает **актуальность** избранной темы.

Одним из направлений поиска путей продуктивного языкового образования есть применение в учебном процессе личностно ориентированных педагогических технологий, которые рассматривают систему „учитель – ученик” как духовную общность, которая постоянно развивается, где учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенциалов каждого ученика, но и сам реализует и утверждает свои речевые и коммуникативные потенциальные силы и способности, сам развивается, проектируя собственную личность.

Именно поэтому словоцентрическое обучение русскому языку в школе носит инновационный характер и предполагает формирование коммуникативно-речевых умений и навыков свободного речевого поведения в разных сферах, формах и жанрах речи с учетом компетентного использования слова во всех видах речевой деятельности и разнообразных ситуациях общения; способствует активизации собственной речевой деятельности учащихся, системному и последовательному обогащению речи с учётом правильности, чистоты, точности, логичности, выразительности, образности, доступности, целесообразности.

Цель статьи – проследить пути формирования коммуникативной компетенции школьников на основе речетворческого осмысления слова и текстовой организации средствами инновационных технологий.

По мнению Г. К. Селевко [2, 3], развитие образовательных процессов в современном обществе постоянно требуют обобщения и систематизации. Одним из средств решения этой проблемы является технологический подход, применение понятия „технология” к сфере образования, к педагогическим процессам. Понятия „образовательный процесс”, „образовательная технология” (технология в сфере образования) являются несколько более широкими, чем понятия „педагогический процесс”, „педагогическая технология”, ибо образование включает, кроме педагогических, еще разнообразные управленческие, социальные, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические, экономические и другие смежные аспекты социальной сферы [2, 3].

Технологический подход к обучению сегодня активно разрабатывается отечественной педагогикой: ему посвящены работы В. П. Беспалько, М. Е. Бершадского, В. И. Боголюбова, В. В. Гузеева, Т. А. Ильиной, М. В. Кларина, А. И. Космодемьянской, М. М. Левиной, З. А. Мальковой, Н. Д. Никандрова, Ю. О. Овакимяна, В. Я. Пилиповского, А. Я. Савельева, А. И. Умана и других ученых, а также зарубежных авторов (Л. Андерсон, Дж. Блок, Б. Блум, Т. Гилберт, Н. Гронлунд, Р. Мейджер, А. Ромишовски и других).

Технологический подход открывает новые возможности для концептуального и проектировочного освоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической, социальной действительности; он позволяет: с большей определенностью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами; анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование; комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы; обеспечивать благоприятные условия для развития личности; уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека; оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы; выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических проблем [2, 3].

В понимании и употреблении термина „педагогическая технология” (далее ПТ) существуют большие разночтения, среди которых можно выделить *четыре позиции*: в первоначальном смысле (Париж, ЮНЕСКО, 1986) ПТ означает использование в педагогических целях средств, порожденных революцией в области коммуникаций, таких, как аудиовизуальные средства, телевидение, компьютеры и другие виды; процесс коммуникации или способ выполнения учебной задачи, включающий применение бихевиористской науки и системного анализа для улучшения обучения (Б. Скиннер, С. Гибсон, М. Жиллет, Т. Сакамото, В. Хаг); обширная область знания, опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук (М. Эраут, Р. Стакенас, Р. Кауфман, Д. Эли, С. Ведемейер); системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО) [2, 3].

Из приведенных определений следует, что педагогическая технология – это категория педагогики, обладающая большой степенью общности, обобщенности, стереоскопичности. Пользуясь терминологией В. В. Давыдова, педагогическую технологию можно назвать содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех вышеприведенных определений, включая генетические корни понятия.

Однако следует заметить, что технологический подход к образовательным и педагогическим процессам нельзя считать универсальным, он лишь дополняет научные подходы педагогики, психологии, социологии, социальной педагогики, политологии и др. направлений науки и практики [2, 3].

Технологизация образования вообще и лингвистического в частности предполагает перестройку структуры урока, при которой ученик становится субъектом познавательной деятельности, решает многие педагогические затруднения, но остаются проблемы усвоения знаний, так как чаще всего он запоминает и понимает лишь тот материал,

который обсуждался на уроке при его непосредственном участии. Это приводит к фрагментарности знаний.

Дидактическая многомерная технология, разработанная В. Э. Штейнбергом [4], это высокая культура и эффективность труда, опирающаяся на совершенные методики и инструменты, образцы и стандарты, на проектирование и прогнозирование, на знание механизмов развития и функционирования систем.

Основой многомерной технологии становятся дидактические многомерные инструменты (ДМИ) – универсальные, наглядные, программируемые, материализованные понятийно-образные модели многомерного представления и анализа знаний. С их помощью мы создаем логико-смысловую модель (ЛСМ) – образ-модель представления знаний на основе опорно-узловых каркасов. Опорно-узловой каркас – это вспомогательный элемент логико-смысловых моделей в виде опорно-узловых координат и матриц.

Конструирование моделей включает следующие процедуры:

- в центр будущей системы координат помещается объект конструирования: тема, проблемная ситуация и т. п.;

- определяется набор координат – „круг вопросов” по проектируемой теме, в число которых могут включаться такие смысловые группы, как цели и задачи изучения темы, объект и предмет изучения, содержание, способы изучения, результат и гуманитарный фон изучаемой темы, творческие задания по отдельным вопросам;

- определяется набор опорных узлов – „смысловых гранул” для каждой координаты, путем логического или интуитивного определения узловых, главных элементов содержания или ключевых факторов для решаемой проблемы;

- выполняется ранжирование гранул и расстановка на координатах путем выбора оснований и формирование однорядовых шкал;

- осуществляется перекодирование информационных фрагментов для каждой гранулы, путем замены информационных блоков ключевыми словами или словосочетаниями [4].

Получаемые при этом многомерные модели определяются как „Логико-смысловые модели” (ЛСМ) представления и анализа знаний, они содержат два компонента: логический – в виде определенного порядка координат и узлов, и смысловой – в виде содержания координат и узлов. Таким образом, формируется системное представление знаний в виде многомерного смыслового пространства.

На наш взгляд, многомерная дидактическая технология позволяет решить целый ряд важнейших задач для создания методики обучения русскому языку на основе словоцентрического подхода, так как уже в названии определяющего методу подхода, словоцентрический, стоит название основной дидактической единицы – слово.

Словоцентрическая многомерная дидактическая технология (далее СМДТ):

– соединяет отдельные параграфы учебников по русскому языку в укрупненные темы любого раздела науки о языке, в центре которой всегда находится базовая дидактическая единица – слово;

– логически выстраивает материал вокруг слова, делая его словоцентрическим и давая возможность правильно отобразить информацию;

– позволяет выделить причинно-следственные связи и закономерности языкового развития;

– выделяет основные термины и понятия, развивает предметную речь учащихся;

– вооружает ученика и учителя необходимым словоцентрическим инструментарием для анализа языкового процесса;

– соединение вербального и визуального каналов получения информации позволяет увидеть слово на разных уровнях: лексическом, речевом, коммуникативном и социокультурном.

Словоцентрической мы называем и технологию GFEN (ЖФЕН), разработанную французскими педагогами – представителями „Французской группы нового образования”. У истоков движения стояли психологи П. Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже и др.

В основе технологии – „Я”-концепция ребенка с его интересами, поисками, целями, переданная через „вербализацию чувственных ощущений” ученика.

Сущность предложенной технологии выражается в следующих основных положениях:

– „Личность с новым менталитетом”. Это личность „самостоятельная, социально ответственная и конструктивно вооружённая”, способная оказывать позитивное воздействие на свою жизнь и окружающий мир через слово.

– „Все способны”. Каждый ребёнок обладает лингвистическими способностями ко всем видам речевой деятельности.

Мастерская – это совершенно иная форма организации учебной деятельности учащихся, чем урок. В творческих мастерских ученик не получает готовых знаний, он их добывает, строит сам [1].

Вот некоторые принципы обучения в педагогической мастерской:

– равенство всех участников, включая мастера;

– все способны к творчеству;

– создание личностной мотивации;

– отсутствие оценки, соперничества;

– чередование индивидуальной и коллективной работы;

– важность не только результата творческого поиска, но и самого процесса, в котором реализуются законы проблемного обучения;

– язык – важнейший материал для работы во всех мастерских, независимо от предмета;

– выбор материала, вида деятельности, способа предъявления результата;

– нравственная ответственность каждого за свой выбор, процесс и результат собственной речевой деятельности.

Таким образом, мастерская – это технология, требующая от преподавателя перехода на позиции партнерства с учащимися, ненасилия, безоценочности и приоритета процесса над результатом. Эта технология направлена на „погружение” участников мастерской в процесс поиска, познания и самопознания средствами слова [1].

В мастерской учитель-мастер не передает свои знания и умения незнающему и неумеющему, мастер лишь создает алгоритм действий, который разворачивает лингвосинергетический процесс сотворчества, в котором принимают участие все, в том числе и сам мастер. В работе мастерской важен сам процесс, который приобщает к радости речетворчества, к самостоятельной исследовательской лингвистической, лингвокультурологической деятельности. Это дает ощущение собственной коммуникативной значимости, уважения к неповторимости коммуникативной личности другого.

Каждое занятие мастерской уникально. Его нельзя точно запрограммировать и расписать по минутам, ведь никогда не известно, как повернется ход событий, к каким выводам придут ученики, а мастер, следуя к истине вместе с ребятами, должен вовремя направить работу по нужному пути, одновременно стараясь не выделяться своим знанием. Тем не менее, можно выделить следующие этапы работы мастерской:

– „Индукция” („наведение”) – создание эмоционального настроения, включение подсознания, области чувств каждого ученика, создание личного отношения к предмету обсуждения. Индуктор – слово, образ, фраза, предмет, звук, мелодия, текст, рисунок и т. д. – всё, что может разбудить прежде всего языковое чувство, психофизиологическое ощущение слова, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов.

– „Самоинструкция” – индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта.

– „Социоконструкция” – построение этих элементов группой.

– „Социализация” – всё, что сделано индивидуально, в паре, в группе, должно быть обнародовано, обсуждено, „подано” всем, все мнения услышаны, все гипотезы рассмотрены.

– „Афиширование” – вывешивание „произведений” – работ учеников и Мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений) в аудитории и ознакомление с ними – все ходят, читают, обсуждают или зачитывают вслух (автор, Мастер, другой ученик).

– „Разрыв” – внутреннее осознание участником мастерской неполноты или несоответствия своего старого знания новому, внутренний эмоциональный конфликт, подвигающий к углублению в проблему, к поиску ответов, к сверке нового знания с лингвистическим, литературным или научным источником.

– „Рефлексия” – отражение чувств, ощущений, возникших у учащихся в ходе мастерской, что является материалом для рефлексии

самого Мастера, для усовершенствования им конструкции мастерской, для дальнейшей работы.

Существует несколько разновидностей творческих мастерских: мастерские построения знаний, творческого письма и т. д. Последняя важна для нашего исследования, так как именно в творческом письме можно пробудить в человеке генетически закодированное слово, своё, личное [1].

Выводы. В соответствии с технологическим подходом к обучению русскому языку в основной школе и психологическими основами усвоения слова рассмотрены технологии обучения, использование которых целесообразно в экспериментальной методике. Установлено, что наиболее соответствует условиям успешной работы над словом словоцентрическая многомерная дидактическая технология (соединяет отдельные параграфы учебников по русскому языку в укрупненные темы любого раздела науки о языке, в центре которых всегда находится базовая дидактическая единица – слово; логически выстраивает материал вокруг слова, делая его словоцентрическим) и технология ЖФЕН, направленная на „погружение” участников „мастерской” в процесс поиска, познания и самопознания средствами слова.

Список использованной литературы

1. Педагогические мастерские : Франция – Россия / под ред. Э. С. Соколовой. – М. : Новая школа, 1997. – 128 с. **2. Селевко Г. К.** Образовательные технологии [Электронный ресурс] / Герман Константинович Селевко. – Режим доступа : <http://www.selevko.net/1osnov.php>. – Название с титул. экрана. **3. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии : учеб. Пособие / Герман Константинович Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с. **4. Штейнберг В. Э.** „Семантические фракталы Штейнберга” для технологий обучения // Школьные технологии / Валерий Эмануилович Штейнберг. – 2002. – № 2. – С. 204 – 210.

Кури́нна А. Ф. Інноваційні технології в навчанні російській мові учнів основної школи: словоцентричний аспект

Стаття присвячена проблемам словоцентричної роботи засобами інноваційних технологій. У статті простежуються шляхи формування комунікативної компетенції школярів на основі мовленнєвотворчого осмислення слова та текстової організації.

Ключові слова: словоцентрична робота, мовленнєвотворчість, технологічний підхід, комунікативна компетенція школяра.

Кури́нная А. Ф. Инновационные технологии в обучении русскому языку учащихся основной школы: словоцентрический аспект

Статья посвящена проблемам словоцентрической работы средствами инновационных технологий. В статье прослеживаются пути формирования

коммуникативной компетенции школьников на основе речетворческого осмысления слова и текстовой организации.

Ключевые слова: словоцентрическая работа, речетворчество, технологический поход, коммуникативная компетенция школьника.

Kurinna A. F. Innovative Technologies are in Educating to Russian of Students Basic School : Teaching the Work Aspect

The article is sanctified to the problems of teaching the work on condition of psycholinguistic. In the article the ways of forming of communicative competence of schoolchildren are traced on the basis of creation of speech comprehension of word and text organization.

Key words: teaching the work, creation of speech, technological hike, communicative competence of schoolboy.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [373.3.016:745/749]:363.3.091.64

Л. Н. Михеева

**ВЗАИМОСВЯЗЬ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ
БАЗОВОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
(МЕСТО И РОЛЬ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ „ПРАЗДНИКИ, ТРАДИЦИИ
И РЕМЕСЛА НАРОДОВ РОССИИ” НА УРОКАХ)**

Взаимодействие и преемственность базового и дополнительного образования ныне определяет жизнь школы – как начального, среднего, так и старшего звена. То, что раньше было за сеткой учебных часов и имело право на существование только в кружковой работе (или иногда было факультативом), то теперь на полных основаниях живет в школе. Большая методическая проблема состоит в том, как естественно, органично сочетать содержание основного, базового (или, как теперь принято говорить – формального образования с содержанием дополнительного (или неформального) образования). Совершенно очевидно, что дополнительное образование способствует обогащению и развитию того материала, который является обязательным. Однако от педагога требуются новаторские подходы, методическое искусство, чтобы сделать этот процесс плодотворным и интересным прежде всего для ученика. Это тем более сложно, когда речь заходит о начальной школе, учениках первого и второго классов. Попытаемся осветить эти вопросы не с позиций собственно методики, а исходя из того, что мы имеем в виду

задачи духовно-нравственного, эстетического развития, воспитания младших школьников.

В последние годы мы наконец-то осознали важность воспитания юной личности на традициях народной художественной культуры. В народном искусстве, в обычаях, обрядах, играх, праздниках спрессована, аккумулирована энергия народного духа, менталитет, идеалы народа. Бережное отношение к ним, сохранение и развитие, передача от поколения к поколению являются основанием для воспитания у детей патриотизма, духовной культуры, толерантности, уважения к другим культурам, что только и может обеспечить межкультурный диалог, межкультурные коммуникации. А они и помогают сберечь общее культурное достояние всей цивилизации.

В начальную школу введена программа „Праздники, традиции и ремесла народов России” в рамках дополнительного образования. Готовится к изданию рабочая тетрадь для 1-го класса по этой программе.

Рабочая тетрадь – составная часть учебно-методического комплекса, в который (кроме указанной программы) войдет книга для учителя и альбом для занятий учащихся на уроках ИЗО.

Поговорим подробнее о рабочей тетради. Работая со своими учениками по этой тетради, учитель сможет связывать и развивать те линии, которые обозначены в книгах для чтения (а в 1-ом классе – и в „Азбуке”), учебниках родного языка, а также по окружающему миру. Дети смогут узнать о традициях многих народов нашей страны, которые сохраняются по сей день, разучить игры, в которые играют их сверстники в разных регионах России, познакомиться с интересными обрядами, песнями, танцами. Под руководством учителя они окунутся в яркий, сказочно богатый мир народных ремесел, узнают об умельцах, мастерах, художниках Гжели, Жостово, Городца, Вятки, Хохломы, Каргополя, резчиках по кости из Якутии, ювелирах, оружейниках и мастерах ковроткачества из Дагестана, Северной Осетии, камнерезах из Карелии, татарских мастерах, создающих уникальные изделия из кожи, об их плетении из ивовых прутьев.

Младших школьников наверняка заинтересуют народные костюмы, которые раскрывают мир фантазии народа. Они узнают и об их функциональном назначении, смогут сравнить костюмы жителей разных регионов России – от севера до юга.

Раздел I. „Народные праздники в России” знакомит детей с теми традициями, которые существовали на Руси в древности; они с помощью учителя смогут сравнить встречу Нового года прежде и теперь; узнают много нового для себя о празднике Масленицы, поучаствуют в календарных праздниках. В той части рабочей тетради, где рассказано о трех Спасах – яблочном, медовом, ореховом, – дети смогут использовать свои знания об окружающем мире (флоре, фауне), нарисовать картинку на заданную тему.

Раздел II. „Народные игры, песни, пляски, забавы” – содержит сведения из истории возникновения детских игр – как общих для детей,

так и предназначенных отдельно для мальчиков и девочек. При всей поголовной увлеченности компьютерными играми дети остаются детьми, им надо развиваться физически, быть активными, бегать, прыгать, играть в команде – мы надеемся, что младшим школьникам интересно будет поиграть в лапту, горелки, прятки, салочки. Это то, что народ сохранил в своей коллективной памяти, что мы обязаны передать младшим поколениям.

В III разделе „Ремесла и промыслы народов России” краткий рассказ об истории ремесел сочетается с практическими заданиями: раскрась, слепи, нарисуй, найди в народных орнаментах цветы и ягоды, которые растут в твоей местности, найди фантастических птиц и животных, обрати внимание на цвета, которые использует художник, подумай, что они означают.

Учитель познакомит детей с легендами, которые раскрывают тайны возникновения того или иного народного промысла. Например в городе Вятка ежегодно празднуют праздник, который носит озорное и веселое название: „Свистунья”. В старину верили, что если посвистеть в глиняный расписной свисток, то можно прогнать злые силы. Есть даже легенда о том, как жители города прогнали врагов, стоявших у их стен: все от мала до велика, как по команде, засвистели в свистульки. Враги испугались оглушительного свиста и убежали. Вятские игрушки называют еще дымковскими, или Дымково. Давным-давно, когда не было в деревнях электричества и центрального отопления, топили печи, где обжигали глиняные игрушки, а над домами весело вились дымки. Вот отсюда и название – дымковская игрушка.

Игры, танцы, которые разучат дети, будут способствовать развитию их ловкости, пластики, координации движений – всему тому, что мудро, веками собирал и хранил народ.

Песни, потешки, считалочки направлены на развитие художественного вкуса детей, приобщение их к словесному творчеству, воспитанию чувства ритма.

Знакомство с ремеслами народов России поможет понять законы колористики, гармонии, сочетание формы и функционального назначения предмета, понять тонкий художественный вкус народных мастеров, которые в своей творческой практике искали вдохновение в окружающей их природе, в людях-тружениках, своих соседях.

Таким образом, материалы рабочей тетради (как дополнительное образование) всецело связаны с тем, что дети узнают на уроках чтения, русского языка, ИЗО, труда, музыки, физического воспитания.

Практическая направленность заданий поможет закрепить то, что сообщит на уроке учитель. А в целом, сочетая разные виды учебной работы, мы сможем решить поставленные задачи в таком сложном деле, как духовно-нравственное, эстетическое воспитание детей, горячо любящих свою Родину и гордящихся ее богатой культурой.

Михеева Л. Н. Взаимосвязь и преемственность базового и дополнительного образования детей младшего школьного возраста (место и роль рабочей тетради „Праздники, традиции и ремесла народов России” на уроках)

В статье раскрываются проблемы взаимодействия и преемственности базового и дополнительного образования, что ныне определяет жизнь школы – как начального, среднего, так и старшего звена. Акцентируется задачи духовно-нравственного, эстетического развития, воспитания младших школьников на примере сохранения и развития традиций народной художественной культуры.

Ключевые слова: ремёсла, народные традиции, игры, праздники; базовое и дополнительное образование; духовно-нравственное, эстетическое развитие младших школьников.

Міхєєва Л. Н. Взаємозв'язок і наступність базового і додаткового освіти дітей молодшого шкільного віку (місце і роль робочого зошита „Свята, традиції та ремесла народів Росії” на уроках)

У статті розкрито проблеми взаємодії та наступності базової та додаткової освіти, що нині визначає життя школи – і початкової, середньої, і старшої ланки. Акцентовано на завданні духовно-морального, естетичного розвитку, виховання молодших школярів на прикладі збереження та розвитку традицій народної художньої культури.

Ключові слова: ремесла, народні традиції, ігри, свята; базове і додаткова освіта; духовно-моральне, естетичне розвиток молодших школярів.

Mixeeva L. N. Interrelation and Continuity of Basic and Additional Education of Children of Younger School Age (a Place and a Workbook Role „Holidays, Traditions and Crafts of the People of Russia” at Lessons)

In article problems of interaction and continuity of basic and additional education reveal that nowadays defines school life – as initial, average, and the senior link. It is accented problems of spiritual and moral, esthetic development, education of younger school students on an example of preservation and development of traditions of national art culture.

Key words: crafts, national traditions, games, holidays; basic and additional education; spiritual and moral, esthetic development of younger school students.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.091.21

Т. С. Пінчук

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
ЯК ЗАСІБ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ
(З ДОСВІДУ РОБОТИ КІРОВСЬКОЇ
БАГАТОПРОФІЛЬНОЇ ГІМНАЗІЇ)**

Одним із пріоритетних напрямів політики нашої держави є турбота про обдаровану та талановиту молодь, її творчий, інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти, „Держава повинна забезпечувати створення умов для розвитку обдарованих дітей та молоді”, адже саме молоді люди в майбутньому будуть визначати шляхи розвитку вітчизняної науки, економіки, політики, медицини, культури тощо.

Мета дослідження – узагальнити досвід роботи учителів Кіровської багатoproфільної гімназії з проблеми самореалізації обдарованої особистості.

У Кіровській багатoproфільній гімназії створено справжню управлінську команду, колектив учителів-одномумців, який прогнозує і координує всі основні завдання успішної діяльності закладу.

Велике значення відіграє роль директора-менеджера, керівника, управлінця гімназії Золотухіної М. І., яка за багаторічну сумлінну працю нагороджена медаллю Сухомлинського. Завдяки її досвіду, мудрій політиці, професійній майстерності колектив Кіровської багатoproфільної гімназії досяг нових успіхів, перемог, здобутків.

Загальна мета розвитку гімназії виробляється, обговорюється, усвідомлюється на всіх рівнях навчально-виховного закладу: адміністративному, вчительському, учнівському, батьківському, громадському. Велика заслуга в цьому Шатохіної В. С., заступника директора з науково-методичної роботи.

У Кіровській гімназії створено власну систему відбору та підготовки учнів до учнівських олімпіад. До цієї роботи залучаються ентузіасти, науковці, досвідчені вчителі, студенти, аспіранти. Свідченням високого рівня олімпіадного руху в навчальному закладі є досягнення команди у міських олімпіадах, обласних предметних олімпіадах.

Цікавою формою інтелектуальних, творчих учнівських змагань, які формують компетентну особистість, є конкурси, фестивалі, турніри. Це командні змагання, які спонукають учнівську молодь до практичної наукової та творчої діяльності, навчають норм та стилю роботи у творчих колективах і мають велике навчально-виховне значення. Участь обдарованих гімназистів у зазначених заходах ефективно сприяє розвитку їхніх творчих здібностей, успішній соціалізації у життєвому просторі.

Серед інтелектуальних змагань зростає популярність Малої академії наук України, яка сприяє залученню обдарованої, талановитої молоді до наукової, дослідницької та експериментальної роботи. Найбільш масовим заходом, який щорічно проводиться Малою академією наук, є Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії. Аналіз участі гімназистів у цьому конкурсі свідчить про те, що з кожним роком поліпшується якість учнівських робіт, розширюються галузі наук, за якими виконуються дослідження. Найбільш популярними напрямками серед учнівської молоді є наукові секції відділень філології, географічного краєзнавства, астрономії, психології, історії, географії.

Розвиток сучасної освіти вимагає постійного пошуку новітніх технологій навчання, які забезпечують високий якісний показник знань учнів.

Важливим етапом у програмі роботи з такими дітьми є система МАН. Учитель-методист української філології, Відмінник освіти Шиліна Л. В. багато років творчо працює з обдарованими дітьми. Вона є керівником секції „Українська література” МАН, а її учні постійно стають переможцями як обласного, так і Всеукраїнського етапу конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт.

В Україні традиційно проходить щорічний Міжнародний молодіжний конкурс „Мій рідний край”. Проведення конкурсу сприяє виявленню і розвитку інтелектуальних та творчих здібностей його учасників. Учні Кіровської гімназії третій рік поспіль посідають призові місця, виконуючи науково-дослідні проекти під керівництвом Шиліної Л. В.

Учителі-методисти української філології Шиліна Л. В., Колесник Л. М., учитель вищої категорії Молочек Є. І. протягом усієї багаторічної педагогічної діяльності вміло організують роботу з обдарованими дітьми, застосовуючи інновації, досвід, вивірені часом методи навчання. Досягнуто високого результату – двоє учнів-випускників за результатами зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури отримали 200 балів, а один – 199.

Важливу роль у підтримці здібної та обдарованої молоді відіграє також Міжнародний конкурс знавців української мови імені Петра Яцика.

Порівняльний аналіз по кожному напрямку роботи з обдарованими та здібними учнями свідчить, що за останні роки вдалося не тільки налагодити роботу з обдарованою молоддю, але й досягти певних результатів. Про це свідчить стійка динаміка росту рейтингу учнів-учасників на учнівських олімпіадах, захистах науково-дослідницьких робіт МАН України та різноманітних інтелектуальних турнірах, конкурсах, фестивалях.

Але на цій важливій ділянці роботи існують і певні проблеми. Вони викликані: відсутністю чіткої системи виявлення і розвитку обдарованої молоді серед учнів, нестачею сучасних програм та ефективних методик,

спрямованих на виявлення здібної та обдарованої молоді, набуття нею навичок і знань у певних галузях діяльності, реалізацію її здібностей; недостатнім рівнем фінансування тощо.

Реалізація ідеї розвитку обдарованості отримала своє втілення в гімназії через визначення змісту освіти, відбір провідних технологій, визначення структури освітнього процесу, створення єдиної неперервної системи урочної і позаурочної освіти, організації психолого-педагогічного супроводу гімназиста, розробку та впровадження локальної Програми роботи з обдарованою молоддю.

Протягом багатьох років в гімназії склались певні напрямки освітньої політики:

– поєднання гімназійного і профільного компонентів дозволяє учням вже в межах елементарної гімназії (5 – 9 класи) через систему спецкурсів і семінарів здійснювати вибір рівня вивчення конкретного предмета в старшій ланці;

– протягом багатьох років, починаючи з 10 класу, в гімназії здійснюється формування класів за різними профілями. Таким чином, до десятого класу учні отримують достатній досвід вибору профілю навчання;

– в гімназії успішно працює психологічна лабораторія, в рамках діяльності якої здійснюється психолого-педагогічний супровід розвитку дітей на різних етапах навчання;

– вдосконалення системи індивідуалізації та диференціації в навчанні знаходиться в компетенції науково-методичної ради гімназії, основною функцією якої є вирішення стратегічних питань.

У навчальному плані гімназії виділяються базовий, гімназійний та індивідуальний компоненти.

В організації роботи з обдарованими дітьми одним із важливих напрямів сучасних науково-методичних досліджень – це розробка змісту й методів навчання обдарованих дітей, створення умов для розкриття природних здібностей учнів, виховання творчої соціально активної особистості.

Досвід роботи з такими дітьми в гімназії дає змогу створити результативну систему їх підготовки, сприяє її подальшому вдосконаленню.

Роботу здійснюють чотирма етапами:

- виявлення обдарованих учнів;
- створення умов для розкриття їхніх потенціальних можливостей;
- навчання в межах гуртка, факультативу або спецкурсу;
- індивідуальна підготовка.

Умови роботи в гімназії дають змогу (*на першому етапі*) виявляти учнів, здібних до вивчення наук в 6 – 7 класах. З цією метою проводиться анкетування, тестування, бесіди з дітьми, їхніми батьками, вчителями. На ранніх етапах вивчення наук здійснюється індивідуально.

Велика увага приділяється *другому етапу* – поурочній роботі.

Зазвичай такі учні вже засвоїли шкільну програму свого класу. Тому вважаємо доцільним пропонувати їм індивідуальну програму, творчі задачі, досліди. На *третьому етапі*, який може тривати до року, здійснюємо індивідуальне оцінювання творчого потенціалу і психологічних особливостей кожної дитини. Якщо за цей час виявляється учень з оригінальним мисленням, великим обсягом *знань* – починається *четвертий етап*.

Його зміст – індивідуальна робота за спеціальною творчою програмою.

Індивідуальна програма має три напрями: теоретичний, експериментальний, виховний.

У восьмому-десятому класах учитель повністю веде учня. Самостійність дитини має частковий характер. У десятому та особливо одинадцятому класах рівень самостійності стрімко зростає: учень уже здатен знаходити та опрацьовувати літературу, оволодівати технікою експерименту, формулювати й розв'язувати творчі проблеми. Роль учителя зростає до рівня наставника-консультанта, який допомагає учневі в розробці стратегії подальшого творчого розвитку. Необхідних експериментальних навичок учні гімназії набувають на базі вищих навчальних закладів м. Луганська.

У період підготовки до олімпіад слід звертати увагу на вміння володіти собою, вміло користуватися здобутими знаннями в умовах конкуренції стресу, враховувати вміння не тільки приймати перемогу, уникаючи „зіркової хвороби”, а й витримувати невдачу, за будь-яких умов поважати однолітків-конкурентів. Важливим аспектом у підготовці олімпійця є виховання порядності, формування переконанню найцінніша перемога – та, яку здобув чесно, своїми силами.

Для суспільства і школи завжди є актуальною проблема навчання і виховання обдарованих дітей. На виконання державної програми роботи з обдарованою молоддю. в гімназії свій план – програма роботи з обдарованою молоддю, яка передбачає виявлення і використання інтелектуального і творчого потенціалу обдарованих учнів та створення сприятливих умов для реалізації їх здібностей.

Основною і важливою складовою роботи Кіровської багатопрофільної гімназії є формування та розвиток творчого потенціалу кожної дитини в гімназії.

За роки співпраці з АПН України в гімназії склалася певна система роботи по розвитку творчих можливостей дитини, її обдарованості та таланту, система роботи з обдарованою молоддю.

Одним із головних завдань у кожного вчителя є виявлення обдарованості дитини.

З цією метою в гімназії проводяться різноманітні заходи, за бажанням учнів в школі організовані гуртки за інтересами: хореографічний, театральний, спортивні, української мови, правовий, вокальний інші, які враховують нахили та здібності учнів.

В основу педагогічної діяльності кожного учителя покладено роботу з обдарованими дітьми через диференціацію та індивідуалізацію навчання.

Після здійснення відбору обдарованих дітей із певного предмета проходить обговорення на нараді вчителів (консилиумі), і потім такі учні перебувають під їх постійною увагою. Адже з такими дітьми працювати складніше, вчителю необхідно продумувати індивідуальні творчі завдання, продумувати різноманітні форми та прийоми роботи на уроці, щоб підтримувати постійний інтерес до предмету та розвивати пізнавальні можливості учнів. Темп роботи, яку виконують учні з задоволенням, на уроці має бути високим, тоді вони наполегливо працюють за власним бажанням, не відчуваючи втоми.

У гімназії проводяться свята, конкурси, фестивалі, презентації, конференції. Такі різноманітні заходи сприяють розвитку творчих можливостей учнів; передбачають виявлення їх талантів; коло захоплень, виховують естетичний та художній смак. У свою чергу, такий підхід дає можливість стимулювати творче та духовне зростання учня.

Учителі пам'ятають і про те, що кожна дитина приносить у гімназію свій світ почуттів і переживань, які нічим не відрізняються від світу учителя. В цьому розумінні вони, безперечно, рівні, їм однаково зрозуміле почуття удачі і розчарування, задоволення, поразки або перемоги, почуття радості від взаємної співпраці. Тому педагогіка співпраці, взаємоповага, коли учень і вчитель рівні партнери в своєму пошуку на уроці, в навчанні, вихованні учня – це і є найвища цінність в навчально-виховному процесі сьогодні.

Робота педагогічного колективу, по підвищенню педагогічної майстерності, самоосвітня робота вчителів, участь у педагогічних радах, семінарах спрямована на пошук, відбір, підтримку та розвиток обдарованих учнів.

Тільки творчий учитель може виховати творчу особистість. Тому головним кредом діяльності колективу є пошук:

- пошук творчого, обдарованого, здібного учня;
- пошук психолого-педагогічних особливостей обдарованого учня;
- пошук нових методик викладання та інноваційних технологій;
- пошук досягнення результативності.

Обдаровані діти потребують надзвичайно уважного, толерантного ставлення з боку вчителів. Тому рівень підготовки вчителя, коло його інтересів, знання психології своїх вихованців, розуміння їх потреб, володіння передовими методиками навчання свого предмета, вміння бути гнучким у спілкуванні, готовим до самовдосконалення – невід'ємна складова успіху вчителя.

На зміну старій уніфікованій школі, зорієнтованій на середнього учня, приходить нова система освіти, спрямована на ефективний розвиток обдарованих дітей. І це вимога часу, в якому особливого значення набуває вміння людини нестандартно мислити, самостійно аналізувати, прогнозувати, виявляти творчий підхід у будь-якій діяльності.

Виховання і навчання сучасних дітей пов'язані з новими потребами їх розвитку. Діти є, безперечно, носіями гуманних цінностей, вони народжуються з власною місією для розвитку і очікують на нашу допомогу. Ми маємо допомогти дітям самостійно знайти відповіді на практичні питання, що стоять перед ними: як віднайти свій талант і дорогу в житті, як відчуті свої справжні бажання і навчитися творити, розвивати сильні та неординарні свої якості.

Науково-дослідницькі проекти, до яких залучаються старшокласники, – надійний шлях пізнання кожним юним дослідником своїх творчих можливостей, а часто – й професійного самовизначення. Тому так важливо виявити всіх, хто цікавиться знаннями з різних галузей науки і техніки, допомогти їм втілити в життя плани й надії, якомога повніше розкрити свої здібності.

Наслідком роботи є участь учнів у наукових читаннях, наукових конференціях, захист учнівських робіт МАНу.

Робота з обдарованими дітьми проводиться щодня і на кожному уроці. Плануючи урок, учитель ретельно підбирає диференційовані завдання, що дає можливість кожному учню реалізувати свої здібності. Викликають інтерес дітей різноманітні тестові завдання, ситуаційні задачі, які вимагають від учнів висловлювання своєї думки, свого ставлення до заданої проблеми, яке, у свою чергу, базується на поглиблених теоретичних знаннях. Учителі широко застосовують інтерактивні методи навчання, які змушують дітей брати активну участь в роботі, участь сумісно приймати рішення.

І все це дає можливість реалізувати ідею особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання учнів, розвивати їх творчі здібності, прищеплювати дітям інтерес до дослідницької діяльності, що дуже важливо в роботі з профорієнтації.

Досвід роботи педагогічного колективу гімназії був узагальнений Луганським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти.

Це вагомий підсумок роботи педагогічного колективу, учнів і батьків гімназії.

У 2010 році Кіровська багатопрофільна гімназія стала лауреатом громадської акції „Флагмани освіти України”. Отже, педагогічний колектив гімназії добре усвідомив творче кредо, що кожен учень – це творча особистість, і необхідно помітити й розвинути всі його здібності й нахили.

Пінчук Т. С. Організація навчально-виховного процесу як засіб самореалізації обдарованої особистості (з досвіду роботи Кіровської багатопрофільної гімназії)

У статті проведено аналіз результатів роботи учителів Кіровської багатопрофільної гімназії з проблеми самореалізації обдарованої особистості. Визначені фактори, які впливають на розвиток самореалізації обдарованої особистості, висвітлено домінуючу роль особистості вчителя

та окреслено напрямки вдосконалення підготовки змісту організації різних форм розвитку творчих здібностей.

Ключові слова: самореалізація, обдарована особистість, самовдосконалення.

Пинчук Т. С. Организация учебно-воспитательного процесса как средство самореализации одаренной личности (из опыта работы Кировской многопрофильной гимназии)

В статье проведен анализ результатов работы учителей Кировской многопрофильной гимназии по проблемам самореализации одаренной личности. Определены факторы, которые влияют на развитие самореализации одаренной личности, освещено доминирующую роль личности учителя и определены направления усовершенствования подготовки содержания организации различных форм развития творческих способностей.

Ключевые слова: самореализация, одаренная личность, самоусовершенствование.

Pinchuk T. S. Organization of Educational and Bring-up Process as a Mean of Realization of a Talented Person (on the Example of Kirovsk Multidiscipline Gymnasium)

In the article the analysis of teachers' work in Kirovsk multidiscipline gymnasium in the aspect of self-realization of a talented person is made. The factors which influence the development of talented person self-realization are traced out, the main role of teacher' personality is distinguished and the directions of content improvement for the organization of different forms of creativity development are proposed.

Key words: self-realization, talented person, self-development.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 376.3

Н. В.Савінова

**ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ
НАОЧНИХ, ПРАКТИЧНИХ ТА СЛОВЕСНИХ МЕТОДІВ
У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ТЯЖКИМИ
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Логопедична робота з корекції порушень мовлення з різними категоріями дітей (розумово відсталими, затримкою психічного розвитку,

ДЦП, слабочуючими, слабозорими, сліпими тощо) має свою специфіку, зумовлену особливостями сенсомоторного та психічного розвитку.

Логопедичний вплив вчені розглядають як: 1) цілеспрямований, систематичний, послідовний за організацією процес, структурований за етапами логопедичної роботи... Кожен з етапів характеризується своїми цілями, завданнями, методами та прийомами корекції. При цьому послідовно формуються передумови для переходу від одного етапу до іншого (Л. Волкова, С. Шаховська та ін.) [1]; 2) як організований, цілеспрямований процес, протягом якого реалізуються корекційні, профілактичні, освітні та виховні завдання (М. Фомічева, Т. Волосовець, Е. Кутепова) [2]; 3) логопедичний вплив має на меті спрямовану стимуляцію мовленнєвого розвитку з урахуванням порушеної функції механізму мовлення, корекцію та компенсацію порушень окремих ланок та всієї системи мовленнєвої діяльності, виховання та навчання дитини з мовленнєвим порушенням з метою подальшої інтеграції її в середовище однолітків з нормативним мовленнєвим розвитком (М. Шеремет, Г. Чиркіна) [3; 4]; 4) створення відповідних умов, тобто системи заходів поступового та обережного впливу на людину, у якої спостерігається певне порушення мовлення [5].

Обізнаність учителя-логопеда з різними класифікаціями методів навчання дає змогу правильно підбирати та застосовувати саме ті, що дають найбільший ефект для вирішення конкретних корекційних завдань у роботі з дитиною з ПМР.

Мета статті полягає у дослідженні представлених у літературі класифікацій методів логопедії та висвітленні шляхів підвищення ефективності застосування наочних, практичних та словесних методів у корекційній роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення.

Проблема методів логопедії знайшла відображення у наукових дослідженнях багатьох учених (М. Шеремет, В. Тарасун, М. Фомічева, Т. Волосовець, Е. Кутепова, Г. Чиркіна, Л. Волкова, С. Шаховська, Р. Левіна та ін.).

На сьогодні найпоширенішими основами для класифікації методів навчання залишаються: 1) джерело знань (розроблена до 60-х років ХХ ст.); 2) характер пізнавальної діяльності (70-ті роки ХХ ст., Н. Скаткін і І. Лернер); 3) специфіка діяльності вчителя та учня (Н. Левіна, М. Махмутова, Т. Шамова), тобто бінарна система; 4) логіка навчальної роботи (В. Лозова, Е. Євдокимов, А. Троцько); 5) урахування попередніх основ для класифікації з виділенням відповідних груп методів (Ю. Бабанський) [6].

Учені (М. Фомічева, Т. Волосовець, Е. Кутепова та ін.) зазначають, що методи логопедії як педагогічної науки в основному збігаються з тими, які застосовує загальна та корекційна дошкільна педагогіка, але в процесі корекційно-виховної роботи змінюються і самі методи, і їхні поєднання. [2, с.17; 8].

Методи логопедії як педагогічної науки визначаються як: 1) способи виховання та навчання дітей із різною мовленнєвою патологією (М. Фомічева, Т. Волосовець, Е. Кутєпова та ін.) [2]; 2) упорядковані способи взаємозв'язку діяльності логопеда та дитини з ПМР, спрямовані на досягнення мети логопедичного впливу [4].

У процесі логопедичної роботи використовуються *практичні, наочні та словесні* методи. Вибір та використання того чи іншого методу визначається характером мовленнєвого порушення, змістом, цілями та завданнями корекційного логопедичного впливу, етапом роботи, віковими, індивідуально-психологічними особливостями дитини та ін.

На кожному з етапів логопедичної роботи ефективність оволодіння правильними мовленнєвими навичками забезпечується відповідною групою методів. Зокрема, на етапі постановки звуку переважають практичні та наочні методи, при роботі над зв'язним мовленням широко використовуються бесіда, переказ, оповідання, тобто – словесні методи. [1, с. 74].

При усуненні алалії для розвитку сенсорної сфери, моторики, пізнавальної діяльності дитини використовуються практичні та наочні методи. Водночас при закріпленні вже сформованих правильних навичок граматичної правильності мовлення (наприклад, словозміни та словотворення) поряд з наочними методами застосовуються й словесні.

При усуненні заїкуватості в дошкільному віці ефективність логопедичної роботи досягається практичними та наочними методами. Починаючи зі шкільного віку при усуненні заїкуватості переважно застосовуються словесні методи, які поєднуються з наочними [1].

Оскільки, на думку вчених, логопедичний вплив здійснюється різними методами, то необхідно зосередити увагу на завданнях, які при цьому вирішуються (Г. Чиркіна) [4, с. 10].

Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін. підкреслюють, що *наочні методи* спрямовані на збагачення змістовної сторони мовлення та забезпечують взаємодію двох сигнальних систем. Величезна роль у цьому процесі належить педагогу. *Словесні методи* забезпечують навчання дитини з ТПМ переказу, бесіди, розповідання без опори на наочний матеріал тощо. *Практичні методи* використовують при формуванні мовленнєвих навичок шляхом широкого застосування спеціальних вправ, ігор, інсценівок тощо. [3; 4].

Проте особливого значення в логопедії має використання репродуктивних та продуктивних методів, а також їхнє поєднання з урахуванням специфіки мовленнєвого порушення.

Репродуктивні методи є найбільш ефективними у розвитку імітаційної здібності у дітей, при формуванні навичок чіткої звуковимови, сприйнятті зразків мовлення. Особливо значущою є роль репродуктивних методів при формуванні первинних навичок звуковимови та корекції порушень голосу. Ефективність цих методів значно збільшується, якщо їх використовувати у контексті цікавих для дитини видів діяльності.

Продуктивні методи найбільш широко використовуються при формуванні зв'язних висловлювань, різних видів розповіді, виконанні творчих завдань. Перехід до використання продуктивних методів щоразу визначається логопедом та вихователем залежно від конкретних завдань корекції порушення, а також рівня сформованості необхідних умінь для переходу до самостійного мовлення (М. Шеремет та ін.) [3, с. 11].

Від правильного співвідношення методів, що застосовуються в логопедичній роботі, залежить ефективність логопедичного впливу, якість та міцність сформованих мовленнєвих навичок у вільному спілкуванні.

За характером спрямованості методи логопедичної роботи поділяються на *методи „прямого впливу”* (наприклад, вплив на артикуляційну моторику при усуненні дислалії) та методи *„обхідного шляху”* (наприклад, створення нових функціональних зв'язків в обхід порушених ланок мовленнєвої функціональної системи при афазії) [1, с. 81].

За формою впливу на дитину (Г. Чиркіна, М. Шеремет, М. Фомічева, Т. Волосовець, Е. Кутепова, Л. Волкова, С. Шаховська та ін.) виділяють *словесні, наочні та практичні методи*. Словесні методи представляють собою інструкцію, розповідь, бесіду, повідомлення, опис тощо. Наочні методи – спостереження та обстеження предметів та явищ навколишнього світу за допомогою аналізаторів. Практичні методи – це різні способи організації діяльності дитини [1; 2; 3; 4; 5].

Щодо методів, які застосовуються у спеціальній школі для дітей з ПМР, то необхідно зазначити наступне. Серйозній критиці в 60-ті роки ХХ століття піддалась класифікація, яка на сьогодні домінує в спеціальній школі. Це класифікація методів за джерелом знань. Відповідно до цієї класифікації всі методи поділяються на: 1) словесні, 2) наочні; 3) практичні. [6].

До *словесних методів* навчання належать: усний виклад знань (пояснення, розповідь учителя, шкільна лекція); бесіда; диспут; рольова гра (роль героя чи персонажа з художньої літератури, вигаданого героя); драматизація (виконання ролі у вигаданій ігровій ситуації); робота з книгою.

Спільним для всіх словесних методів є використання слова (усного чи писемного) як джерела знань, хоча кожний з них має свої особливості [6].

Особливості використання словесних методів у логопедичній роботі визначаються віковими особливостями дітей, структурою та характером мовленнєвого дефекту, цілями, завданнями, етапом корекційного впливу.

У роботі з дітьми дошкільного віку словесні методи поєднуються з практичними та наочними. При усуненні дислалії, заїкання та інших порушень мовлення в дошкільному віці логопед використовує ігрові та наочні методи з додатковим застосуванням словесних.

У шкільному віці можна використовувати лише словесні методи без додаткового застосування наочних і практичних.

Словесні методи дають можливість здійснювати в єдності розширення та закріплення знань дітей про навколишнє і формувати початкові мовні вміння та навички.

Основними словесними методами є: читання та розповідання художніх творів, заучування напам'ять, переказ, бесіди, пояснення, розповіді без опори на наочний матеріал. Словесні методи у спеціальних групах для дітей із ПМР на початковому етапі навчання поєднуються з наочними прийомами: показ предметів, іграшок, картин, розглядання ілюстрацій тощо (І. Марченко) [7].

Оскільки основними словесними методами є розповідь, бесіда, читання, то вважаємо за потрібне більш детально зупинитися на характеристиці кожного з них. Розповідь – це така форма навчання, при якій виклад матеріалу має описовий характер. Її використовують для створення у дітей уявлень про те або інше явище, позитивних емоцій, зразка правильного виразного мовлення, підготовки дітей до подальшої самостійної роботи, збагачення словника, закріплення та використання правильних граматичних форм у самостійному мовленні.

Розповідь передбачає вплив на мислення дитини, її уяву, почуття, спонукає до мовленнєвого спілкування, обміну враженнями. Розповідь бажано супроводжувати демонстрацією серії сюжетних картин (особливо в дошкільному віці). Перед відтворенням тексту можна провести коротку вступну бесіду, яка готує дітей до сприйняття. Після розповіді проводять бесіду, обмін враженнями, переказ, ігри-драматизації залежно від завдань логопедичної роботи. Крім розповіді, використовується переказ казок, літературних творів (короткий, вибірковий, розгорнутий тощо).

Залежно від дидактичних завдань організують вступні, підсумкові, узагальнювальні бесіди. У ході вступної бесіди логопед з'ясовує знання дітей, спонукає до засвоєння нової теми. Підсумкова бесіда проводиться з метою закріплення та диференціації мовленнєвих умінь та навичок. На основі аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення вичленовуються істотні властивості мови та її складників. Виділяють індуктивну та дедуктивну форми бесіди. При індуктивній формі бесіди спочатку відтворюються факти, аналізуються, порівнюються, а потім узагальнюються (від часткового до загального). При дедуктивній – спочатку подається узагальнення, а потім відшукуються конкретні факти для підтвердження. [1, с. 79 – 80].

Використання бесіди в логопедичній роботі має відповідати таким умовам: спиратися на достатній обсяг уявлень, певний рівень мовленнєвих умінь і навичок, перебувати в зоні найближчого розвитку дитини; відповідати логіці розумової діяльності дитини, враховувати особливості її мислення; активізувати розумову діяльність дітей, використовуючи різноманітні прийоми, в тому числі навідні запитання; питання повинні бути зрозумілими, чіткими, що вимагає однозначної відповіді; характер проведення бесіди повинен відповідати цілям та завданням корекційної роботи.

При проведенні бесіди формуються наступні завдання: розвиток пізнавальної діяльності, закріплення правильної вимови, уточнення граматичної структури речень, закріплення навичок плавного мовлення тощо.

Відтворення аудіо записів супроводжується і бесідою логопеда, і переказом дітей. Магнітофонні записи дитячих розповідей використовуються для аналізу з метою визначення характеру порушення, порівняння та співставлення мовлення на різних етапах корекції, для виховання впевненості та досягнення позитивної динаміки в роботі.

Відеозаписи, кінофільми використовуються при автоматизації звуків, під час бесіди, переказу змісту, для розвитку навичок злитого плавного мовлення при усуненні заїкання, розвитку зв'язного мовлення.

У процесі логопедичного впливу використовуються різноманітні словесні прийоми: *показ зразка, пояснення, вказівка, педагогічна оцінка*.

Пояснення та вказівка включаються в наочні та практичні методи. Наприклад, при постановці звуку одночасно з показом логопед використовує пояснення правильної артикуляції, звертає увагу на положення органів артикуляції, супроводжує показ поясненнями.

Великого значення в логопедичній роботі має *педагогічна оцінка* результату виконання завдання, способу та ходу його виконання. Вона сприяє вдосконаленню якості корекційного процесу, стимулює й активізує діяльність дитини, сприяє формуванню дій самоконтролю та самооцінки.

При оцінці діяльності дитини необхідно враховувати її вікові та індивідуально-психологічні особливості. Невпевнених, сором'язливих дітей, які гостро переживають свій дефект, необхідно заохочувати, виявляти педагогічний такт при оцінці роботи.

Перевага словесних методів полягає у представленні нормативного зразку мовлення вчителем-логопедом, який водночас постає як джерело знань, засіб управління пізнавальною діяльністю дітей, багаторазового повторення матеріалу (за необхідністю), економії часу та вивчення програмового матеріалу[6].

Основним недоліком цього методу є недостатня пізнавальна активність дошкільника та школяра при максимальній активності педагога та відсутність можливості для врахування особливостей сприйняття мовлення кожною дитиною.

Особливо це стосується шкіл для дітей з ПМР. Значна кількість учнів з ПМР внаслідок специфічних особливостей розвитку взагалі не володіє навичками діалогічного мовлення, що ускладнює процес бесіди, саме тому їм потрібно мати час для того, щоб навчитися словесно формулювати власні висловлювання, міркувати під час бесіди, ставити питання вчителю, висловлювати думку, користуватися специфічними для бесіди мовленнєвими конструкціями. Все це означає, що в початковій освіті для дітей з ПМР бесіда є малопродуктивною в плані здобуття ними нових знань (В. Тарасун) [6].

Водночас цей метод може використовуватися для закріплення нових слів та мовленнєвих зворотів. На початковому етапі при ознайомленні з новим матеріалом бесіда може використовуватися з метою визначення рівня знань, а на завершальному – для перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу (В. Тарасун).

У роботі з дітьми, які мають ПМР, певну своєрідність має метод роботи з книгою. Повноцінне засвоєння матеріалу дітьми відбувається у практичній діяльності, підкріпленій емоційним словом учителя та яскравими художніми образами.

Серед шляхів подолання недоліків словесного методу визначають:

1. Забезпечення зацікавленості школяра до процесу пізнання та змісту матеріалу. Задля цього необхідно підбирати матеріал, який не міститься у підручнику, поєднувати повідомлення з прикладами тощо.
2. Опора на життєвий досвід учня.
3. Застосування риторичних запитань.
4. Виділення вчителем стрижневих питань.
5. Використання засобів наочності.
6. Проблемність викладу.
7. Емоційність, переконливість, контакт з класом [6].

Учені підкреслюють, що в ході вирішення корекційних, освітніх та виховних завдань у дітей з патологією мовлення відбувається узагальнення накопиченого життєвого досвіду, розвиток пізнавальних здібностей, активізація розумової діяльності, формування і розвиток особистості в цілому. У цьому процесі розрізняють *зовнішній та внутрішній боки*.

Виклад матеріалу логопедом або вихователем, різного роду вказівки до запропонованих завдань, а також сприйняття дітьми матеріалу, відповіді на запитання, виконання завдань та інструкцій – все це становить *зовнішній бік логопедичного впливу*, тобто те, за чим можна безпосередньо спостерігати. *Внутрішній бік* цього процесу, його сутність – це оволодіння дітьми знаннями, уміннями та навичками в їхній єдності, формування та розвиток мовлення та особистості. Внутрішній та зовнішній боки логопедичного впливу є взаємопов'язаними та взаємозумовленими. Логопедичний вплив реалізується на логопедичних заняттях або уроках (М. Фомічева, Т. Волосовець, Е. М. Кутепова та ін.) [2].

Таким чином, методика логопедичного впливу при різних видах і формах мовленнєвої патології використовує все різноманіття психолого-педагогічних методів дошкільної корекційної педагогіки. Особливості застосування цих методів визначаються специфікою мовленнєвого розладу, структурою співвідношення первинних та похідних порушень мовлення дитини, її віковими особливостями.

Практичні методи здебільшого спрямовані на формування та удосконалення мовленнєвих умінь та навичок. До практичних методів зараховують: дидактичні ігри, зокрема словесні ігри, ігри-драматизації, хороводні ігри, моделювання (І. Марченко) [7].

У групу *практичних методів*, які застосовують у роботі з учнями з ПМР входять: вправи (усні та письмові); графічні роботи; технічні (робота з різними інструментами, розведення та догляд за тваринами); лабораторний метод.

Спільним для цих методів навчання є забезпечення поєднання знань з практичною роботою і, таким чином, поглиблення теоретичних знань та формування вмінь і навичок застосовувати їх у різних видах практичних робіт.

Основний недолік практичних методів – істотна залежність їх від рівня сформованості знань учнів, умінь та навичок щодо їх застосування у ситуаціях, наближених до життєвих (вимірювати, зіставляти, тобто визначати ознаки та властивості предмета, робити відповідні висновки).

Серед особливостей застосування практичних методів необхідно відзначити поєднання з іншими методами навчання (наочними та словесними); ознайомлення школярів (там, де це логічно) з матеріалами, апаратурою; пояснення ходу роботи (що зробити, як зафіксувати результати); підготовка вчителем відповідних запитань [6].

Практичні методи здебільшого спрямовано на використання мовленнєвих умінь і навичок та їх удосконалення. До практичних методів зараховують дидактичні ігри, зокрема словесні, ігри-драматизації, хороводні ігри, моделювання (І. Марченко) [7].

У підручнику „Логопедія” (за ред. Л. Волкової, С. Шаховської) особливу увагу приділено детальному опису практичних методів логопедичного впливу, до яких автори зараховують *вправи, ігри та моделювання*.

Вправа – це багаторазове повторення дитиною практичних та розумових дій. Найбільш ефективним у логопедичній роботі є використання вправ у процесі подолання артикуляторних та голосових розладів, формування практичних мовленнєвих умінь та навичок. Систематичне виконання артикуляторних вправ створює передумови для правильної звуковимови. На етапі постановки звуку формуються нормативні навички ізольованої звуковимови, а на етапі автоматизації – правильної вимови звука в словах, словосполученнях, реченнях та зв'язному мовленні.

Вправи поділяються на *наслідувально-виконавчі, конструктивні та творчі*.

Наслідувально-виконавчі вправи відтворюються дітьми відповідно до зразку. У логопедичній роботі значне місце посідають вправи практичної спрямованості (дихальні, голосові, артикуляторні, які сприяють розвитку артикуляційної, загальної та дрібної моторики). На початкових етапах використовується показ дій логопедом, а при повтореннях, у процесі засвоєння способу дії, наочний показ згортається та замінюється словесним поясненням. Так, виконання артикуляторних вправ спочатку здійснюється за наочним зразком, а в подальшому – за словесним.

У логопедичній роботі використовуються різні види конструювання. Наприклад, при усуненні оптичної дисграфії дітей навчають конструювати літери з елементів, перетворювати літеру в іншу тощо.

У вправах творчого характеру передбачається використання засвоєних способів у нових умовах, на новому мовленнєвому матеріалі. Так, при формуванні навичок звукового аналізу та синтезу визначення послідовності звуків починається при опорі на допоміжні засоби. Поступово засвоєння дії звукового аналізу переноситься в нові умови. Навичка звукового аналізу вважається сформованою лише тоді, коли аналітична дія може переноситися і виконуватися у внутрішньому плані (дитина самостійно утворює слова з певним звуком, за визначеною кількістю звуків, відбирає картинки, в назві яких є певний звук тощо).

У логопедичній роботі також використовуються мовленнєві вправи. Під час корекції порушень звуковимови прикладом зазначених можуть бути вправи на повторення слів із відкоригованим звуком. Використання ігрових вправ (наприклад, імітація дії: рубають дрова, дерева гойдаються від вітру, імітація ходи ведмедя, лисиці тощо) викликає емоційно-позитивний настрій у дітей, знімає напругу.

Виконання вправ сприяє формуванню практичних умінь і навичок лише при дотриманні *наступних умов*:

1) Усвідомлення дитиною мети завдання, що залежить від чіткості формулювання завдання, правильного показу способів виконання, зокрема показу складних вправ з урахуванням вікових та психологічних особливостей дитини.

2) Систематичність, яка реалізується в багаторазовому повторенні (на логопедичних заняттях, поза ними, на уроці, в позакласний час з використанням різноманітного мовленнєвого та дидактичного матеріалу і в різних ситуаціях мовленнєвого спілкування).

3) Поступове ускладнення умов з урахуванням етапу корекції, вікових та індивідуально-психологічних особливостей дитини.

4) Усвідомлене виконання практичних та мовленнєвих дій.

5) Самостійне виконання вправи на заключному етапі корекції (хоча на початкових етапах корекції вправи можуть виконуватися разом з логопедом або з механічною допомогою тощо);

6) Диференційований аналіз та оцінка виконання [1, с.76].

Останнім часом широко використовується моделювання. Моделювання – це процес створення моделей та їх використання з метою формування уявлень про структуру об'єктів, стосунки та зв'язки між елементами об'єктів.

Ефективність використання моделей залежить від наступних умов: модель повинна відображати основні властивості об'єкта, а також бути аналогічною за структурою; бути доступною для сприйняття дитиною певного віку; повинна полегшувати процес оволодіння навичками, вміннями та знаннями.

Широке застосування одержало знаково-символічне моделювання. Наприклад, при формуванні звукового аналізу та синтезу використовуються графічні схеми структури речення, складової та звукової будови слова.

Використання моделі вимагає наявності певного рівня сформованості розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення) [1, с. 77].

Наочні методи представляють собою такі форми засвоєння знань, умінь і навичок, які безпосередньо залежать від наочних посібників та технічних засобів навчання, що застосовуються в процесі навчання.

До наочних методів належать: спостереження, розглядання малюнків, картин, макетів, перегляд діафільмів, кінофільмів, прослуховування платівок, магнітофонних записів, а також показ зразка завдання, способу дії, які в ряді випадків виступають як самостійні методи. Спостереження пов'язані із застосуванням картин, малюнків, профілів артикуляції, макетів, а також з показом артикуляції звуку, виконанням вправ.

Наочні методи посідають суттєве місце в корекційній роботі з дітьми з ПМР. Використовують *безпосередні та опосередковані наочні методи*. До *безпосередніх* зараховують: спостереження, екскурсії, огляди приміщень, розгляд натуральних предметів. Ці методи спрямовано на накопичення змісту мовлення і забезпечують зв'язок двох сигнальних систем (І. Марченко) [7].

Опосередковані методи засновані на застосуванні зображувальної наочності та технічних засобів навчання. Це розглядання іграшок, картин, фотокарток, перегляд відеофільмів, опис картин та іграшок, розповіді за картинками та іграшками. Ці методи використовують для закріплення знань словника, розвитку узагальнюючої функції слова, навчання зв'язного мовлення. Опосередковані методи також використовують для ознайомлення з об'єктами та явищами, з якими неможливо познайомитися безпосередньо.

Деякі вчені зазначають, що до наочних методів навчання відносяться наступні: спостереження; ілюстрація; демонстрація.

Спільним для всіх наочних методів навчання є шлях набуття знань школярами – сприймання окремих предметів, явищ, процесів.

Основний недолік наочних методів навчання полягає в тому, що вони не забезпечують системність та систематичність засвоєння теорії, законів, понять, оскільки представляють дітям конкретні предмети або ілюструють їх.

Шляхи (або умови) підвищення ефективності наочних методів у спеціальній школі для дітей із ПМР:

1. Підготовка учнів до сприйняття ілюстрацій та демонстраційних засобів.
2. Забезпечення умов для спостережень (повідомлення мети та способів спостереження) та сприймання засобом максимального залучення учнем органів чуття.

3. Активізація розумової діяльності школярів (аналіз явищ, порівняння, співставлення, узагальнення спостережень, демонстраційних та ілюстративних матеріалів).

4. Оформлення результатів спостережень та огляду ілюстративно-демонстраційних матеріалів (В. Тарасун).

Якщо говорити про умови підвищення ефективності застосування наочних методів у роботі з дітьми дошкільного віку із ПМР, то необхідно визначити обов'язковість підбору об'єкта спостережень відповідно до вікових особливостей та рівня обізнаності дошкільників, проведення підготовчої роботи (бесіди, розповідання, використання художнього слова тощо), створення умов для застосування отриманих знань у різних видах діяльності дітей (гра, малювання, ліплення, ручна праця, виконання трудових доручень тощо).

Специфіку застосування наочних методів навчання визначають особливості сприймання дітей із ПМР, найбільш характерними з яких є: уповільненість сприймання, залежність від минулого досвіду, неповнота аналізу та синтезу, труднощі у визначенні спільних та відмінних якостей та рис, недостатнє розрізнення предметів за формою та контуром. Тому педагог має не тільки демонструвати об'єкт, що вивчається, але й організувати процес спостереження, навчати дітей способам та прийомам його проведення. У педагогічному процесі важливо забезпечити достатню практику таких спостережень для накопичення необхідного сенсомоторного та перцептивного досвіду, закріплення прийомів спостереження та словесних засобів, які при цьому використовуються.

Наочні засоби необхідно представляти всім дітям для огляду та обстеження; підбирати з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей, завдань логопедичної роботи на певному етапі корекції; супроводжувати показ точним та конкретним поясненням; словесний опис об'єкта має сприяти розвитку аналітико-синтетичної діяльності, спостережливості, мовлення.

Використання посібників відбувається при вирішенні різних завдань і цілей, таких як: корекція порушень сенсорної сфери (уявлень про колір, форму, величину тощо), розвиток фонематичного сприйняття (на картині знайти предмети, в назвах яких є зазначений звук), розвиток звукового аналізу та синтезу, закріплення правильної вимови звука, розвиток лексичного запасу, граматичної будови, зв'язного мовлення (складання розповіді по сюжетній картині, за серією сюжетних картин тощо).

Ігровий метод передбачає використання різних компонентів ігрової діяльності у поєднанні з іншими прийомами: показом, поясненням, указівками, запитаннями. Одним з основних компонентів методу є уявлювана ситуація в розгорнутому вигляді (сюжет, роль, ігрові дії). Наприклад, в іграх „Магазин”, „Виклик лікаря”, діти розподіляють ролі, за допомогою масок, деталей одягу, мовленнєвих та немовленнєвих дій створюють образи людей або тварин, відповідно до ролі вступають у певні взаємини у процесі гри.

В ігровому методі провідна роль належить педагогу, який підбирає гру відповідно до мети та завдань корекції, розподіляє ролі, організовує та активізує діяльність дітей.

З дітьми дошкільного віку використовуються різні ігри: зі співами, дидактичні, рухливі, творчі, драматизації. Їх використання визначається завданнями та етапами корекційно-логопедичної роботи, характером та структурою дефекту, віковими та індивідуально-психологічними особливостями дітей.

Отже, методи навчання покликані забезпечити позитивні зміни в індивідуальному розвитку дитини з порушенням мовленнєвого розвитку. Не потрібно шукати в якомусь одному методі можливості ефективного вирішення одночасно всіх проблем формування особистості дитини. Такої педагогічної панацеї немає, тому необхідно оптимально диференційовано та цілеспрямовано використовувати всі методи навчання для досягнення кінцевої мети логопедичної корекції – оволодіння дитиною з ПМР нормативним мовленням та навичками мовленнєвого спілкування (В. Тарасун).

Вочевидь, проблема добору та диференціації методів навчання рідної мови дітей з тяжкими порушеннями мовлення відповідно до сучасного рівня розвитку логопедії ще не вирішена повністю і потребує спеціального дослідження.

Список використаної літератури

1. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с. **2. Основы** логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др. ; под ред. Т. В. Волосовец. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 217 с. **3. Логопедія** : підручник / М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2010. – 376 с. **4. Основы** логопедической работы с детьми : учеб. пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студ. пед. училищ / под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М. : АРКТИ, 2003. – 240 с. **5. Правда О. В.** Логопедия : учеб. пособие для студ. дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / О. В. Правда. – М., „Просвещение”, 1973. – 272 с. **6. Тарасун В. В.** Логодидактика : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / В. В. Тарасун. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2004. – 348 с. **7. Марченко І. С.** Спеціальна методика початкового навчання української мови. Логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників : навч. посіб. / І. С. Марченко. – К. : Видавничий дім „Слово”, 2010. – 288 с.

Савінова Н. В. Шляхи підвищення ефективності застосування наочних, практичних та словесних методів у логопедичній роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення

У статті автор представляє наявні у літературі класифікації методів логопедії та висвітлює шляхи підвищення ефективності застосування наочних, практичних та словесних методів у корекційній роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення.

Ключові слова: методи логопедії, логопедичний вплив, методи „прямого впливу” та „обхідного шляху”, продуктивні та репродуктивні методи.

Савинова Н. В. Пути повышения эффективности применения наглядных, практических и словесных методов в коррекционной работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи

В статье автор представляет имеющиеся в литературе классификации методов логопедии и освещает пути повышения эффективности применения наглядных, практических и словесных методов в коррекционной работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: методы логопедии, логопедическое воздействие, методы „прямого влияния” и „обходного пути”.

Savinova N. V. Ways of increase of efficiency of application of evident, practical and verbal methods in speech therapy work with children with heavy allolalias

In the article the author lights up present in literature classifications of methods of speech therapy and lights up the ways of increase of efficiency of application of evident, practical and verbal methods in correction work with children with heavy allolalias.

Key words: methods of speech therapy, speech therapy influence, methods of „direct influence” and „roundabout way”.

Стаття надійшла до редакції 18.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

УДК 378.147

А. А. Болдова

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ В СИСТЕМІ ВИКЛАДАННЯ ФІНАНСОВИХ ДИСЦИПЛІН

Проблематика цієї статті полягає в тому, що професійна діяльність педагога передбачає постійну взаємодію із аудиторією, яка базується на індивідуальному підході і вимагає постійного пошуку нових шляхів педагогічної діяльності.

Такі потреби викликано активізованим розвитком усіх сфер суспільного буття й потребує систематизованої, але принципово оновленої системи педагогічної взаємодії з урахуванням своєчасних потреб суспільства і часу, відповідного мислення, постійно оновлюваних освітніх тенденцій і здатності до їх адекватного сприйняття.

Вища професійна освіта є найважливішим інститутом соціалізації людини і підготовки її до суспільних процесів. Тому не дивно, що вона повинна бути адаптована до нових реалій часу, нововведень у професійній сфері, попиту ринку праці, вимог роботодавців та фахової міжнародної діяльності. Зокрема це стосується сфер, які знаходяться в стадії становлення й потребують швидкої реакції та педагогічних пошуків форм навчання.

Результатом таких пошуків є виявлення більш активних форм і технологій організації педагогічної праці на основі вже набутого педагогічного досвіду, що виражаються в оновлених тенденціях. Вони є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти і дістали назву „інновації в педагогічній сфері”.

Щодо викладання дисциплін фінансового спрямування, то особливістю інноваційних процесів тут є те, що вони спрямовані на швидку реакцію на постійні зміни у вищезазначеній сфері та, як наслідок, оволодіння навичками оцінки актуальних економічних процесів, розуміння сутності та тенденцій розвитку фінансових відносин і їхніх особливостей у сфері державних фінансів, фінансових ринків та фінансових послуг, розробку і вирішення актуальних питань теорії й практики розбудови економічної та фінансової політики держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми дослідження, зокрема соціологічної, педагогічної, культурологічної та економічної літератури, свідчить про те, що проблема впровадження інновацій у вищу освіту, а також у професійну підготовку фахівців з різних позицій завжди цікавила науковців, але особливої актуальності вона набула останнім часом у трансформаційний період нашої держави, коли педагогічна інноватика набуває все більшої ваги.

Філософське обґрунтування цілей та цінностей інновацій в сучасній освіті представлено в роботах В. П. Андрущенка, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя та ін. Порівняння традиційної та інноваційної моделей освітньої діяльності можна простежити в роботах М. В. Кларіна та В. Я. Ляудіс. Розробці теорії та практики використання інноваційних навчальних технологій присвячено праці І. М. Дичківської, В. Ю. Стрельнікова, Д. В. Чернілевського та ін.

На державному рівні педагогічній інноваційній діяльності приділяють значну увагу, розробляють заходи щодо впровадження нововведень у освітні процеси та реалізуються конкретні заходи. Участь держави в оновленні освітньої сфери відображено в „Концепції державної інноваційної політики” (прийнятої у 1997 році) та в Положенні „Про порядок здійснення інноваційної діяльності у системі освіти” (розробленому в 1999 році).

Завданням нашої статті є розгляд і вивчення передових педагогічних та інноваційних тенденцій в системі викладення фінансових дисциплін.

Виклад основного матеріалу статті доцільно розпочати із розкриття основної дефініції – інновації вищої освіти, яку розглядаємо як цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання та адаптації процесу навчання до нових вимог [1].

Чинником, що спричиняє інноваційні процеси в освіті, є узагальнення передового педагогічного досвіду, впровадження передових досягнень педагогічної науки в практику, вивчення і поширення нових активних педагогічних моделей навчання.

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, конкуренція навчальних закладів, прагнення викладачів до освоєння та застосування педагогічних новинок. Саме останнє є рушійною силою у педагогічно-інноваційній діяльності, оскільки саме викладач на практиці переконується в ефективності наявних методик навчання й може коригувати їх за допомогою власного інноваційного потенціалу.

Наявність інноваційного потенціалу педагога визначає творча здатність генерувати нові уявлення та ідеї; високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів педагога; відкритість особистості педагога до нового розуміння й сприйняття різних ідей, думок, напрямів, течій, а також толерантність, гнучкість та широта мислення особистості [1].

Можна узагальнити, що інноваційний потенціал педагога – це сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості, яка виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність [2].

Викладач збагачує і власну, і загальну практику навчання й виховання, сприяючи розвитку педагогічної думки, реалізуючи теоретичні положення, принципи, правила, методи і форми навчання й виховання та

виділяючи у педагогічній діяльності провідні педагогічні ідеї чи методичні системи, які зумовлюють високу ефективність навчально-виховних процесів.

Інноваційну спрямованість роботи викладача визначають критеріями педагогічних інновацій, до яких належать: новизна; оптимальність, яка сприяє досягненню високих результатів за найменших витрат часу фізичних, розумових сил; результативність та ефективність; можливість творчого застосування ідей при індивідуальному й колективному підходах.

Але часто буває, що педагогічні інновації через недостатню підготовленість педагогічних працівників не знаходять подальшої реалізації. І це свідчить про несформоване інноваційне середовище.

Сприятливе інноваційне середовище дає змогу консервативно налаштованим викладачам долати стереотипи, залучатися до активних педагогічних процесів, уховувати нові технології і методики викладання. Також робота у названому середовищі допомагає подолати стереотипи професійної діяльності і одночасно забезпечує інноваційний освітній процес, націлений на студентську молодь і формування в них високого рівня професійної освіченості, кваліфікаційної грамотності та загального рівня культури.

Сприятливе інноваційне середовище створюється в інноваційному закладі освіти, у якому педагогічний та учнівський колективи експериментують, апробують чи впроваджують нові педагогічні ідеї, теорії, технології [3].

Особливої ваги інноваційні тенденції викладання набувають при викладанні економічних дисциплін у вищій школі оскільки здійснюються під впливом постійних економічних та соціальних змін. У сучасних умовах це дозволяє не тільки поглибити та інтенсифікувати процес пізнання студентами явищ навколишньої дійсності, а й гуманістично спрямувати його за змістом, технологічними компонентами та структурними елементами [4].

Сучасна специфіка викладання фінансово-економічних дисциплін характеризується наступними складниками:

- необхідність постійного оновлення інформаційного забезпечення як реакції на постійні та швидкі зміни;
- відслідковування правових і нормативних документів як законодавчої бази, що регулює фінансову діяльність;
- систематичний моніторинг і аналіз статичної інформації;
- збір фактичних даних про стан ринку та діяльність суб'єктів підприємницької діяльності;
- формування ґрунтовних наукових висновків на основі наявної фінансової інформації та відповідних даних.

Доцільно зауважити, що застосування загальних принципів викладання фінансових дисциплін формує загальний тезаурус основних засобів, що інтенсифікують ефективність сучасного фінансово-економічного навчання та фахівця відповідного кваліфікаційного рівня але

не дозволяє виробити у майбутніх працівників здатність до самонавчання і самоосвіти, швидку та адекватну реакцію на швидкоплинні зміни фінансового середовища, техніку фахівця як комплекс менеджерських, комунікативних і організаторських умінь, уміння і навички в оволодінні та застосуванні різних професійних стилів відповідно до таких фінансових категорій:

- ринку – як відображення економічних відносин з питань купівлі та продажу товарів і послуг;
- попиту – як відображення економічних відносин на ринку з боку покупця щодо задоволення своїх потреб у певних товарах і послугах;
- пропозиції – як бажання і здатність виробників постачати товар на ринок за певними цінами;
- власність – як вираз відносин щодо привласнення чи відчуження засобів виробництва та матеріальних благ;
- фінансів – як вираз відносин щодо формування, розподілу та використання грошових ресурсів тощо [4].

Система викладання фінансових дисциплін має на меті не тільки надати фахові знання та уміння, сформувані навички та розвивати відповідну рефлексію, а й вміння вибрати у множинності інформації ту, яка б дала змогу оцінити та проаналізувати фактичні дані про фінансово-господарську діяльність суб'єктів підприємницької діяльності, стан ринку, аналіз і практична реалізація цієї інформації. Тому названа вище система повинна як мінімум базуватися на таких основних функціях:

- пізнавальній – накопичення інформації, її відбір, обробка і аналіз;
- конструювання – визначення потреби набутої інформації і внесення фрагментів інноваційних технологій;
- упровадження – практичне використання та аналіз досягнутих результатів.

Це дозволить формувати інноваційну систему викладання фінансових дисциплін у розрізі Програми економічних реформ на 2010 – 2014 роки і забезпечити ринок праці висококваліфікованими фахівцями фінансової сфери, які здатні забезпечити її реалізацію через:

- новації податкового законодавства та особливості імплементації норм Податкового кодексу України;
- новації бюджетного законодавства та особливості імплементації норм нової редакції Бюджетного кодексу України;
- провідні тенденції міжнародного фінансового середовища, які генерують виклики й загрози фінансовій безпеці України;
- завдання забезпечення та підтримки фінансової та цінової стабільності;
- основні напрями вдосконалення грошово-кредитної політики;
- фінансово-податкове регулювання та його наслідки для економіки України;
- чинники впливу на динаміку та темпи економічного зростання;
- економічні передумови функціонування фінансових ринків;

- основні завдання соціального реформування та його стратегію [2].

Висновки:

Неодмінною умовою успішного освітнього менеджменту є управління інноваціями і реалізації педагогічних нововведень у навчально-виховних процесах. Названі процеси забезпечать модернізацію вищої школи через оновлення змісту, структури і форми освітньої діяльності, пошуку принципово нових підходів до неї та створення інноваційного освітньо-виховного середовища. Існування останнього неможливе без внесення якісно нового змісту у вищу професійну освіту, оптимізації кадрово-педагогічного потенціалу, підвищення рівня науково-методичного забезпечення навчального процесу, впровадження інноваційних технологій і методик викладання, оволодіння дослідно-експериментальними видами діяльності.

Ефективне управління інноваціями на всіх рівнях (від загальнодержавного до університетського) має стати важливою складовою освітньої політики держави, регіону, вищого навчального закладу. Важливі завдання реформування вищої школи можна виконати лише за умови удосконалення усіх ланок і структурних елементів системи вищої освіти.

Щодо інноваційних тенденцій в системі викладання фінансових дисциплін, то це зумовлюється необхідністю оволодіння і використання сучасних теоретичних та практичних знань і навичок з актуальних питань розвитку фінансів та економіки і майбутніми фахівцями фінансової сфери, і викладачами фінансових дисциплін.

Список використаної літератури

1. Педагогіка [Електронний ресурс] : конспект лекцій // Інновації в освіті. – Режим доступу : <http://ua.textreferat.com/referat-12401> – Назва з екрану. **2. Навчально-методичний** комплекс підвищення кваліфікації викладачів фінансових дисциплін з напрямку „Економіка і підприємництво” (фінанси) [Електронний ресурс]. – Київ, 2011. – Режим доступу : http://www.ndfi.minfin.gov.ua/getfile.php?page_id=406&num=1&PHPSESSID=5cb21f13b5eb29d148548994c5c95512 – Назва з екрану. **3. Педагогіка:** Інновації в освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.readbookz.com/book/172/5545> – Назва з екрану. **4. Методика** викладання економічних дисциплін [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.econom.univ.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=253%3A2011-01-07-06-40-58&catid=63%3A2011-01-07-05-53-49&Itemid=273&lang=uk – Назва з екрану.

Болдова А. А. Інноваційні тенденції в системі викладання фінансових дисциплін

У цій статті розглядається інновація вищої освіти і, зокрема, викликані цим специфічні умови викладання фінансово-економічних дисциплін. У ній висвітлено чинники, що спричиняють інноваційні процеси в освіті, вказано на необхідність створення сприятливого

інноваційного середовища та на реалізацію інноваційного потенціалу педагога, розкрито основні складові якими характеризується застосування різних педагогічно-професійних стилів відповідно до фінансових дисциплін.

Ключові слова: вища освіта, професійна освіта, фінансова освіта, фінансові дисципліни, інновації, інноваційне середовище, інноваційні тенденції, інноваційна система.

Болдова А. А. Инновационные тенденции в системе изложения финансовых дисциплин

В данной статье рассматривается инновация высшего образования и, в частности, вызванные этим специфические условия преподавания финансово-экономических дисциплин. В ней освещены факторы, вызывающие инновационные процессы в образовании, указано на необходимость создания благоприятной инновационной среды и реализации инновационного потенциала педагога, раскрыты основные составляющие которыми характеризуется применения различных педагогически профессиональных стилей.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональное образование, финансовое образование, финансовые дисциплины, инновации, инновационная среда, инновационные тенденции, инновационная система.

Boldova A. A. Innovations in the Statement of Financial Disciplines

This article examines the innovation of higher education and, in particular, caused by the specific conditions of teaching financial and economic disciplines. It highlights the factors that lead to innovative processes in education, given the need to create a favorable innovation environment and to promote innovative capacity of the teacher, the basic elements that characterize the use of different educational and professional styles according to various financial disciplines.

Key words: Higher education, vocational training, financial education, financial discipline, innovation, innovative environment, innovative trends, innovation system.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378: 62 + 002.5

О. В. Гладишева

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ
СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ**

Трансформації, які відбуваються в сучасній системі освіти та економіці, вимагають від інженера-механіка постійного самовдосконалення, підвищення професійної компетентності.

Гуманістична тенденція розвитку суспільства ставить особливі вимоги до вищої технічної освіти й зумовлює її мету на сучасному етапі.

Організація самовдосконалення особистості майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі (ВНЗ) є однією з провідних інноваційних педагогічних технологій, яка має гуманістичну спрямованість та забезпечує умови формування особистості студента, здійснення його права на індивідуальний творчий внесок, особистісну ініціативу, свободу саморозвитку.

Сучасний студент – майбутній інженер – повинен володіти професійними та особистими якостями, свідомим ставленням до майбутньої професії та життя, він є не тільки об'єктом, але й суб'єктом фахової підготовки.

На жаль, у сучасних умовах рівень сформованості гуманітарної культури та професійних якостей випускників вищих технічних навчальних закладів не відповідає вимогам розвитку суспільства, сучасного виробництва та не задовольняє потреб гармонійного розвитку особистості майбутніх фахівців.

Шляхи підвищення результатів навчання засобами організації самовдосконалення пов'язані з мобілізацією внутрішніх ресурсів студентів та залежать від рівня розвитку їх свідомості та самосвідомості, рівня готовності до професійного самовдосконалення.

Дослідження системної діяльності із самовдосконалення студента майбутнього фахівця інженера-механіка у ВНЗ, зв'язку між самовдосконаленням та його готовністю до професійної праці є малодослідженою та принципово важливою проблемою в системі вищої технічної освіти.

Недооцінка ролі самовдосконалення у збагаченні теоретичного, психолого-педагогічного та фахового рівнів підготовки майбутніх інженерів-механіків, а також відсутність сформованості готовності до професійного самовдосконалення призводить до емпіричного, безсистемного характеру організації навчально-виховного процесу професійного саморозвитку особистості студента у ВНЗ, а іноді й ігнорується як механізм професійного саморозвитку майбутніх інженерів-механіків.

У своєму дослідженні ми використовували системний підхід. Концептуальні уявлення про систему професійного самовдосконалення майбутніх інженерів-механіків розвиваються в межах загальних уявлень про системи взагалі й педагогічні зокрема.

Питання складу й функціонування педагогічної системи розглядалися багатьма дослідниками, зокрема такими, як А. Алексюк, В. Беспалько, І. Васильєв, Т. Дмитренко, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, В. Лозова, Л. Нечепоренко, О. Романовський, І. Підласий, О. Прокопова та ін.. Усі вони відзначають важливість системного підходу в педагогіці.

Дослідження професійного самовдосконалення, його науково-теоретичні та методичні засади перебували в центрі уваги багатьох вчених (І. Бех, С. Єлканов, А. Калиніченко, С. Ковальов, О. Кочетов, О. Кучерявий, Л. Рувінський, Г. Сериков, В. Сластьонін, В. Тертична, Т. Тихонова, П. Харченко, Т. Шестакова та ін.).

Разом з тим питанню організації системи професійного самовдосконалення майбутніх інженерів-механіків не приділялося належної уваги.

Ми розуміємо самовдосконалення як системний, творчий, діяльнісний процес на шляху до гармонійного саморозвитку особистості студента, який направлений на відкриття, внутрішнє сприйняття та усвідомлення майбутнім фахівцем нових для себе об'єктивно існуючих цінностей, якими стають для нього сформовані ним у практичній діяльності професійно значущі якості, що представлені сукупністю отриманих ним знань та сформованих у практичній діяльності вмій, які в свою чергу утворюють інтегральну готовність до професійного самовдосконалення особистості майбутнього фахівця.

У ході організації системи самовдосконалення майбутніх інженерів-механіків важливо враховувати також характерні та взаємопов'язані особливості цього процесу: орієнтацію професійного самовдосконалення студентів на опанування фундаментальними, загальнопрофесійними та соціально-гуманітарними компонентами освіти у ВНЗ при підготовці майбутніх інженерів; специфіку підготовки фахівців цього профілю (напряму підготовки „інженерна механіка”, „механіка”, „машинобудування”); цілісний характер самопідготовки студентів до самостійної професійної діяльності; координацію цілей системи професійного самовдосконалення майбутніх інженерів-механіків і системи вищої технічної освіти в цілому, яка забезпечується роллю професійного самовдосконалення в системі професійної підготовки майбутнього фахівця як гармонійно розвиненої особистості; врахування принципів гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти, переорієнтацію її цілей з позиції особистісно-орієнтованого підходу та соціальної потреби у фахівцях нової формації на всебічний саморозвиток студентів.

Якісну підготовку студентів у ВНЗ до майбутньої професійної діяльності може забезпечити педагогічна система, яка ґрунтується на інтегрованому підході, що включає вивчення як фахових дисциплін, так і

професійно орієнтованих психолого-педагогічних, гуманітарних і управлінських дисциплін на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях (бакалавр, спеціаліст, магістр) [1, с. 3].

Як зазначає О. Кучерявий, організація процесу цілісної підготовки фахівця засобами залучення його до професійного самовдосконалення, яке спрямоване на реалізацію всіх основних можливостей цього процесу в цілому, має складну будову: мікроструктуру стану, динамічну і координаційно-функціональну [2, с. 120].

Виходячи з цього, ми розуміємо, що організація процесу професійного самовдосконалення майбутнього інженера-механіка, має також складну системну будову.

Вважаючи процес організації професійного самовдосконалення складною системою, ми можемо представити його як структурно-функціональну модель діяльності із самовдосконалення студента та викладача.

Ми вважаємо, що система професійного самовдосконалення майбутніх інженерів-механіків складається з таких блоків: цільового, структурно-функціонального, організаційно-діяльнісного та оцінно-результативного.

Кожен з цих блоків має свою структуру, яка складається із цільового, функціонального та результативного компонентів. Окрім цього, структурно-функціональний та організаційно-діяльнісний блоки мають складну підсистему.

Цільовий блок діяльності з професійного самовдосконалення має стратегічну мету: здатність інженера-механіка до самореалізації та самоактуалізації як особистості у фаховій діяльності. Провідні цілі даного блоку: оволодіння інтегральною готовністю до професійного самовдосконалення; якісне оволодіння змістом професійної освіти. Цей блок має рефлексивно-оцінювальну функцію, а результатом стає організація викладачем діяльності зі стимулювання студентів до оцінки результатів процесів самовдосконалення.

Структурно-функціональний блок має такі основні компоненти: професійне самовиховання та професійну самоосвіту. Основна мета цього блоку діяльності: усвідомлення студентом потреби у професійному самовдосконаленні; його активність у професійній самоосвіті; активність у професійному самовихованні.

Кожен компонент блоку має свою функцію: ціннісно-мотиваційну функцію; функцію оволодіння фаховими знаннями як цінностями, значущими для інженера-механіка; функцію оволодіння професійними вміннями та якостями як цінностями, значущими для інженера-механіка. Результатом в кожному виді діяльності з професійного самовдосконалення в цьому блоці стають: моральна підготовка фахівця, здатність особистості студента до професійної самоосвіти та його здатність до професійного самовиховання.

Створення системи організації професійного самовдосконалення майбутніх інженерів-механіків обумовлене особливостями їхньої підготовки в системі вищої технічної освіти України та вимагає уточнення принципів організації такої діяльності. Тому організаційно-діяльнісний блок включає в себе провідні принципи функціонування системи та методи управління самовдосконаленням.

Провідними принципами організації професійного самовдосконалення стають: принцип самоорганізації фахового становлення; духовно-аксіологічний принцип; принцип міжособистісної взаємодії викладача та майбутнього фахівця як суб'єкта самовдосконалення; принцип цілісного управління професійним самовдосконаленням; принцип інтеграції змісту професійної самоосвіти та самовиховання.

Слід зазначити й провідні методи управління професійним самовдосконаленням студента з боку викладача: формування усвідомленого ставлення до професійного самовдосконалення; безпосередня організація професійної самоосвіти та самовиховання; стимулювання активності у професійному самовдосконаленні; контроль і корекція самовдосконалення у фаховій сфері.

Основною функцією цього блоку є організаційно-управлінська, а результатом стає організація та управління процесом діяльності з професійного самовдосконалення особистості студента в системі фахової підготовки інженера-механіка.

Останній блок, оцінно-результативний, має мету: оцінку рівня сформованості інтегральної готовності майбутнього інженера-механіка до професійного самовдосконалення. Функцією цього блоку стає контрольна-оцінювальна, а результатом – сформованість певного рівня інтегральної готовності студента до здійснення професійного самовдосконалення.

Механізм взаємодії вищевказаних компонентів всієї системи – це активність особистості викладача та студента в діяльності з професійного самовдосконалення.

Також потрібно зазначити мету всієї системи професійного самовдосконалення: формування інтегральної готовності з професійного самовдосконалення особистості майбутнього фахівця до здійснення всіх загальних функцій професійної діяльності на основі особистісного підходу та впровадження в практику нових матеріальних та духовних цінностей.

Основні функції всієї системи: ціннісно-формувальна; професійно-розвивальна; особистісно-формуюча. А результатом всієї системи стає здатність до постійного професійного самовдосконалення особистості фахівця протягом життя.

Організація професійного самовдосконалення у вищому навчальному закладі, без сумніву, є тим шляхом керування професійним становленням майбутніх фахівців інженерів-механіків, по якому повинен йти педагогічний колектив ВНЗ в умовах розвитку в нашій країні системи освіти. В основі професійного самовдосконалення повинна знаходитися

система дій викладачів та студентів, спрямована на придбання студентами досвіду професійного самовдосконалення.

Зважаючи на це, процес організації професійного самовдосконалення студентів слід розглядати як перетворення його функціональних станів. Перехід процесу від одного функціонального стану до іншого пов'язаний зі стимулюванням активності особистості в самоформуванні певних комплексів умінь і якостей як на заняттях з конкретної дисципліни, так в позанавчальний час і здійснюється від одного компонента системи до іншого, від однієї підсистеми дій до іншої підсистеми в загальній структурі, від етапу становлення – до етапу функціонування.

Система професійного самовдосконалення майбутніх інженерів-механіків має свій специфічний арсенал засобів педагогічного впливу, використовує ті методи, які дозволяють якомога активніше залучати студентів до самоформування своєї особистості та саморозвитку.

Список використаної літератури

1. Романовський О. Г. Теоретичні і методичні основи підготовки інженера в вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. Г. Романовський. – К., 2001. – 40 с. **2. Кучерявий О. Г.** Професійне самовиховання у вищій школі : навч. посіб. / О. Г. Кучерявий. – К. : Освіта України, 2010. – 210 с.

Гладишева О. В. Структурно-функціональна модель системи професійного самовдосконалення майбутніх інженерів-механіків

У статті розглянуто основні структурно-функціональні компоненти моделі системи професійного самовдосконалення майбутніх інженерів-механіків, проведено аналіз її структурних компонентів. Розглянуті цілі, функції та очікуваний результат кожного блоку системи. Приділено увагу основним принципам функціонування системи й методам управління самовдосконаленням студентів.

Ключові слова: система самовдосконалення, структурно-функціональна модель, інженери-механіки.

Гладышева О. В. Структурно-функциональная модель системы профессионального самосовершенствования будущих инженеров-механиков

В статье рассмотрены основные структурно-функциональные компоненты модели системы профессионального самосовершенствования будущих инженеров-механиков, проведён анализ её структурных компонентов. Рассмотрены цели, функции и ожидаемый результат каждого блока системы. Уделено внимание основным принципам функционирования системы и методам управления самосовершенствованием студентов.

Ключевые слова: система самосовершенствования, структурно-функциональная модель, инженеры-механики.

Gladysheva O. V. Structural-functional Model of the System of Professional Self-perfection of Future Engineers-mechanics

In the article are considered the basic structural and functional components of the model of the system of professional self-perfection of future engineers-mechanics, the analysis of its structural components. It is discussed the objectives, functions and expected results of each block of the system. The attention is given to the basic principles of the functioning of the system and management methods of self-perfection of students.

Key words: system of self-perfection, structural-functional model, engineers-mechanics.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 377.112.4: 005.57:008

О. Д. Гуменний

**РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ
ПТНЗ ЗАСОБАМИ PUBLIC RELATIONS**

Модернізація змісту сучасної ПТО визначає необхідним чинником інформаційну підготовку керівників ПТНЗ. Перегляд цілей, структури та змісту професійної діяльності дає змогу визначити, що важливою компонентою ефективності управлінської діяльності даних працівників є високий рівень інформаційної культури. В. В. Ягупов наголошує, яка „Інформаційно-аналітична діяльність керівників ПТНЗ – це складова їх управлінської діяльності, що характеризується системним пошуком, збором, експертною оцінкою, аналізом та опрацюванням різноманітної інформації щодо життєдіяльності та функціонування ПТНЗ як навчально-виховного закладу та продуктивним її використанням для вирішення управлінських завдань в умовах невизначеності” [1, с. 77]. Якість цієї діяльності керівника істотно залежить від рівня його інформаційної культури. Проаналізуємо визначення понять „інформаційна культура” та „публік рілейшнз” науковцями Н. Б. Зінов’євою та Семом Блеком. Н. Б. Зінов’єва так визначає інформаційну культуру: „...гармонізація внутрішнього світу особистості в ході освоєння всього обсягу соціально-значущої інформації” [2, с. 11]. Сем Блек говорить про публік рілейшнз (ПР) так: „...це мистецтво і наука досягнення гармонії за допомогою порозуміння, заснованого на правді й повній поінформованості” [3, с. 9]. Узагальнивши ці визначення, наголошуємо, що ПР слугує інструментом для розвитку інформаційної культури будь-якого керівника ПТНЗ, оскільки сьогодні одне без іншого функціонувати не може. Для цього існують певні причини, обставини й передумови, як от: вагомість

комунікації для сучасного управлінського стилю діяльності керівника ПТНЗ у відповідності до рівня його інформаційної культури; гарантування неможливості прояви суперечливих повідомлень, важливих для установи, спрямованих до різних груп її працівників, яку має реалізовувати керівник засобами ПР [4, с. 110 – 112], тобто людина з таким розвитком інформаційної культури, яка здатна забезпечувати комунікаційно-кібернетичний гомеостаз у своїй діяльності.

У статті розглядається розвиток інформаційної культури керівників ПТНЗ за допомогою принципів, технологій і методів ПР.

Проаналізувавши результати останніх досліджень, можна стверджувати, що останнім часом проблемам управлінської культури, складовою якої є інформаційна культура, стали приділяти увагу і зарубіжні (Р. Блейк, Дж. Моутон, М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, Т. Пітер, Р. Уотерсман, Р. Фалтер), і вітчизняні науковці (Б. Бабаєв, Г. Єльнікова, Ю. Палеха, Л. Петренко, В. Пономарьов, В. Кремень, А. Лаврентьєва, В. Михайліченко, О. Романовський, Л. Товажнянський, З. Черваньова, Н. Шаронова, В. Ягупов).

Важливим елементом професійної діяльності директорів ПТНЗ є їхні управлінські функції, до яких належать: планування, організація, мотивування, контролювання, комунікація, спілкування, виховання людей і психологічний вплив на них [5, с. 49]. Управлінські функції будуть успішно реалізовані у сформованому належним чином інформаційному просторі. Інформаційний менеджмент серед багатьох його різновидів менеджменту посідає особливе місце як такий, що забезпечує управління інформаційними потоками. О. Матвієнко інформаційний менеджмент розглядає як новий тип управління організацією на основі комплексного використання всіх видів інформації – науково-дослідної, технологічної, кадрової, фінансової тощо [6, с. 10]. З огляду на важливу роль інформації в освітньому середовищі, традиційні форми управління доповнюються інформаційною функцією.

Практики сучасних агентств ПР використовують визначення, запропоноване Катліпом (Cutlip et al., 1985) [7]: „Паблік рілейшнз є управлінською функцією, яка визначає, встановлює і підтримує взаємовигідні відносини між організацією й різними групами громадськості, від яких залежить успіх або провал організації” [4, с. 38].

Аналіз наукової літератури дає підстави так умовно поділити розуміння суті „ПР” :

1. Практична чи професійна діяльність. На це Сем Блек так відповідає: „ПР – це мистецтво й наука аналізу тенденцій, передбачення їхніх наслідків, подачі рекомендацій керівництву організацій та здійснення програм, які діють в інтересах і організації, і громадськості” [8, с. 15 – 16]. Отже, професійна діяльність у сфері ПР керівників ПТНЗ полягає у встановленні дружніх стосунків із внутрішньою (педагогічний та учнівський колективи) та зовнішньою громадськістю.

2. Особливий вид управлінської діяльності: управлінська підсистема

виступає як суб'єкт „ПР”, а громадськість – в якості керованої. Суть ПР в цьому разі виражається в тому, що зміни інформації в суб'єкті, впливаючи на керовану підсистему, змінюють її стан. З цієї точки зору ПР визначається так: „...це особливий вид управлінської діяльності, спрямований на створення позитивних умов для двостороннього спілкування, позитивного ставлення до діяльності організації, гармонізації та узгодження її інтересів” [9, с. 6]. Тут передбачається необхідність моніторингу думок членів громадськості, зайнятих ними позицій, з'ясування ставлення до наказів, розпоряджень, вказівок, рекомендацій і поведінки (представників різних прошарків громадськості) як у навчальному закладі, так і поза ним.

3. Форма організації комунікації: у цьому разі ПР забезпечує розуміння процесів у навчальному закладі через знання. Комунікація між керівником і громадськістю будується таким чином, аби забезпечувати розуміння як діяльності керівника, так і процесів, що відбуваються у колективі. Тоді предмет діяльності ПР визначиться як: „...аналіз, побудова і управління комунікативними потоками будь-якої структури (в т.ч. навчального закладу), а також вирішення завдань комунікативної організації суспільства в цілому” [10, с. 4]. Така діяльність можлива завдяки організації керівником комунікаційно-кібернетичного гомеостазу навчального закладу.

4. Як комунікація між організацією та громадськістю: поняття „ПР” пов'язане з поняттям „комунікація”, і в найширшому розумінні слова „ПР” – це комунікація між певною організацією та її громадським оточенням” [11, с. 18]. Отже, ПР і зв'язки з громадськістю безпосередньо пов'язані. Так, Ф. Хеслоу пише, що „ПР є одним із елементів усієї багатогранної діяльності нашого життя. Ми зіштовхуємось з цим постійно, безперервно використовуючи ПР у різний спосіб (кожного конкретного моменту, залежно від проблем, що вирішуються в конкретній ситуації), навіть якщо не звітуємо самі собі” [11, с. 18].

Європейська конференція спільноти ПР у червні 2000 р. рекомендувала в європейських країнах таке визначення: „ПР – це свідомо організована комунікація. ПР – це одна із функцій менеджменту. Мета ПР – допомогти досягти взаєморозуміння та організувати плідні відносини між організацією і її аудиторіями шляхом двосторонньої комунікації” [12, с. 15].

Отже, проаналізувавши визначення ПР, ми розглядаємо **паблік рілейшнз як інструмент для формування інформаційного простору ПТНЗ**. Відтак використання ПР сприяє розвитку інформаційної культури його керівника. Розглянемо розвиток інформаційної культури керівника ПТНЗ засобами ПР:

1. Здійснення керівником ПТНЗ – суб'єктом паблік рілейшнз консалтингу: осмислення ситуації, прогнозування та моделювання управлінських рішень, фундаментом здійснення яких є інформаційно-комунікаційна компетентність. Поняття „інформаційно-комунікаційна компетентність” розглядається як структурна компонента професійної

діяльності керівника ПТНЗ і визначається як здатність особистості використовувати в практичній діяльності знання, уміння й навички в області інформаційно-комунікативних технологій для пошуку, зберігання, оброблення, оцінки, створення і передачі інформації, поданої в різних форматах.

Ефективне використання ІТ водночас сприяє системному розвитку інформаційно-комунікаційні компетентності та її основних складових:

- методологічної – (розуміння понять інформації, штучного інтелекту, інформаційного суспільства, законодавства про авторське право, правил використання комп'ютерних програм у навчальних закладах та організація роботи в комп'ютерному методичному кабінеті, позитивні результати й негативні наслідки використання ІКТ);

- технологічної – (формування готовності до освоєння і подальшого використання нових інформаційно-комунікативних технологій, мультимедійних додатків до навчальних програм; розвиток основних навичок роботи з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, готовими програмно-методичними комплексами, що дають змогу проектувати рішення педагогічних проблем та практичних завдань; набуття достатнього досвіду виконання індивідуальних і колективних творчих проектів із застосуванням електронних ресурсів та ІТ-технологій; забезпечення вирішення організаційних і технічних завдань управління освітнім процесом на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій);

- алгоритмічної – (моделювання управлінських рішень із використанням інформаційних систем для впровадження програм управління навчальними закладами, організація загального інформаційного простору ПТНЗ, організація навчального процесу: підготовка розкладу, електронних документів, баз даних про учнів навчального закладу, їхніх батьків, викладачів, майстрів, використання засобів комунікативного спілкування для обміну досвідом, методичними розробками та іншою документацією, організація і підтримка процесу створення сайту ПТНЗ для зв'язку між собою учнів, батьків, викладачів і відображення внутрішнього життя навчального закладу). За наявності алгоритмічної компетентності – опановувати сучасні системи розробки програмного забезпечення, створювати алгоритми (наприклад, сценарії проведення педагогічних рад засобами Web.2).

- інформаційно-дослідницької – (робота в середовищі Web.2, Google docs, диспетчери web – quest методичних розвідок, пошуків за допомогою блогів, міні-сайтів);

- у повсякденній діяльності, орієнтуватися в організаційному середовищі на базі сучасних інформаційно-комунікативних технологій; використовувати ІКТ для роботи з інформацією різних типів і жанрів (пошук, аналіз, збір, передача), поданої у різних форматах; моделювати й проектувати власну професійну діяльність та роботу педагогічного колективу із використанням засобів ІКТ; використовувати у практичній

професійній діяльності сучасні інформаційно-комунікаційні технології, які збільшують продуктивність праці.

2. У широкому розумінні паблік (англ. Public – публічний, суспільний) рілейшнз (англ. relation – відношення, зв'язок) – різновид соціально-психологічного менеджменту, в якому на основі точної і вичерпної інформації, отриманої в результаті аналізу тенденцій політичного, соціально-економічного, психологічного розвитку країни (регіону, галузей економіки, сфер діяльності, фірм (організацій) тощо), дотримання етичних норм і громадських інтересів планомірно реалізуються соціально-технологічні й інформаційні заходи із встановлення усвідомлених, гармонійних і взаємовигідних зв'язків між суб'єктами соціальної діяльності, між ними та громадськістю (її групами), владою задля впливу на громадську думку й прийняття рішень у процесі соціального управління і досягнення взаємної довіри й вигоди [13, с. 45].

Для поглиблення соціально-психологічного менеджменту керівника ПТНЗ необхідно підвищити рівень інформаційної культури засобами соціальної інформатики:

- інформаційне суспільство, інформаційні ресурси;
- законодавство про авторське право;
- інформаційна безпека людини, суспільства, держави;
- інформаційні війни.

Керівник навчального закладу, під час виконання завдань ПР, підвищує складові інформаційної культури на таких рівнях:

а) моніторинг, аналіз думок, настроїв і поведінки членів педагогічного та учнівського колективів з метою узгодження їхніх інтересів, досягнення соціального консенсусу, реалізації на цій основі запитів суб'єктів соціальної практики;

б) формування, апробування, використання в соціальній практиці ефективних комунікативних технологій, спеціальних механізмів спілкування, досягнення взаєморозуміння;

в) забезпечення взаємовигідних відносин між соціальними групами, індивідами тощо;

г) забезпечення діяльності адміністрації ПТНЗ на основі вивчення громадської думки, реагування і впливу на неї, узгодження й збалансування інтересів сторін.

Ми встановили, що завдання ПР директора ПТНЗ збігаються із розвитком його інформаційної культури в таких аспектах:

– поглибленому впливі на думку педагогічного та учнівського колективів, формування у них конкретного ставлення до актуальних проблем;

– сприянні змінам у свідомості членів педагогічного та учнівського колективів, а завдяки цьому – прийняттю керівником бажаних рішень.

Для успішного виконання даних завдань необхідне дотримання таких вимог:

- конкретність, оскільки необхідно з'ясувати ситуацію в

навчальному закладі та його окремих сегментах, що дає змогу виявити ставлення різних груп до певної проблеми і на цій основі сформулювати завдання для ПР;

- створення довірливої атмосфери, оскільки джерело інформації має демонструвати прагнення до цілей, позитивних для учнів, викладачів, батьків;

- правдивість інформаційних акцій, розповсюджених повідомлень і матеріалів, інакше це буде фальсифікацією, маніпулюванням, а не ПР-діяльністю;

- новизна поширюваної інформації, оскільки пошук і поширення такої інформації є важливим завданням для ПР-керівника;

- актуальність поширюваної інформації, адже людина сприймає передусім те, що відповідає її запитам і потребам, а отже інформація має бути насичена актуальними проблемами;

- оперативність поширення інформації, завдяки якій суб'єкт діяльності оприлюднює своє бачення подій, фактів, відтак зникає необхідність витрачати зусилля й ресурси на переконання учительського та учнівського колективів;

- варіативність поширюваної інформації, оскільки елементом свідомості стає лише частина сприйнятої інформації, поданої в різних варіаціях, різними засобами та в нових формах;

- безперервність поширення інформації, яка має постійно надходити до аудиторій і справляти належний вплив;

- зрозумілість і доступність поширюваної інформації: будь-яке повідомлення повинно бути доступним і зрозумілим для визначеної аудиторії;

- діалогічність інформації: спільне з аудиторією обговорення актуальних проблем, можливих рішень, дій викликає довіру до джерела інформації, сприяє підтримці пропозицій, формуванню готовності до участі у пропонованих акціях;

- використання адекватних меті методів та засобів ПР-діяльності з урахуванням етичних норм, цінностей суспільства; не варто намагатися виконати завдання за будь-яку ціну, адже це суперечить природі ПР;

- передбачення можливостей спотворення поширюваної інформації з подальшим коригуванням її форми, змісту, спрямованості тощо. Таке спотворення можуть спричинити дії конкурентів (недоброзичливців, недругів), перешкоди й технічні вади у каналах та засобах поширення інформації, що, зрештою, позначиться на кінцевому результаті;

- орієнтація на конкретні і сталі групи педагогічного колективу. Такий підхід сприяє максимальному врахуванню і задоволенню їхніх потреб, як і більшості колективу;

- використання звичних і прийнятних для ПТНЗ каналів поширення інформації, інакше індивід, група, весь педагогічний та учнівський колективи не зможуть отримати інформацію або не сприйматимуть її;

- надійність каналів комунікації. Необхідно бути впевненим, що

використовувані канали поширення інформації вбережуть її від спотворення на шляху до членів колективу;

– встановлення зворотного зв'язку із членами педагогічного й учнівського колективів, що є передумовою врахування реакції аудиторій на інформацію, відповідного її коригування;

– орієнтація на запланований результат. Плануючи акції ПР, керівник має знати, на що він може розраховувати, і не ставити перед собою нереальних завдань, не обіцяти замовникові їх вирішення.

У будь-яких акціях, розрахованих на широку громадськість, необхідно ретельно вивчати, аналізувати стан масової свідомості, цілеспрямовано готувати людей до сприйняття пропонованих їм змін, іноді – нових цінностей. Ставлення до громадськості лише як до об'єкта впливу відчутно обмежує можливості взаємодіючих сторін. Тому громадськість потрібно не просто інформувати, а й вивчати із використанням методів соціальних наук, що може зробити лише керівник з високим рівнем інформаційної культури.

Висновок: таким чином, володіння інформацією, комунікаційна робота з громадськістю займають найважливіше місце у процесі керування ПТНЗ. Здатність до комунікаційної роботи, як елемент інформаційної культури, має бути обов'язково притаманна керівнику ПТНЗ. Тому принципи, технології та методи ПР, напрями й етапи ПР-діяльності стають необхідною умовою розвитку його інформаційної культури, важливими чинниками управлінської діяльності.

Перспективні напрями подальших наукових пошуків. З метою розвитку інформаційної культури керівника освітнього закладу засобами ПР необхідно розглянути: паблік рілейшнз у контексті внутрішніх комунікацій; ПР: зовнішній соціум.

Список використаної літератури

- 1. Ягупов В. В.** Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів: поняття, зміст і структура / В. В. Ягупов // Наук. вісник Ін-ту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. – 2012. – № 3. – С. 75 – 81.
- 2. Зиновьева Н. Б.** Информационная культура личности. Введение в курс : учеб. пособие для вузов культуры и искусства / Н. Б. Зиновьева ; под ред. И. И. Горловой. – Краснодар : Краснодар. гос. акад. культуры, 1996. – С. 141.
- 3. Кальна-Дубінюк Т. П.** Паблік рілейшнз : навч. посіб. / Т. П. Кальна-Дубінюк, Р. І. Буряк. – К. : 2010, – 204 с.
- 4. Китчен Ф.** Паблік рілейшнз: принципи и практика: учебн. пособие для вузов / Ф. Китчен ; пер. с англ. под. ред. Б. Л. Ерёмкина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 454 с. – (Серия „Зрубежный ученик”).
- 5. Єльнікова Г. В.** Управлінська компетентність. / Галина Василівна Єльнікова. – К.: Ред. Загальнопед. Газ., 2005. – 128 с. – (Б-ка „Шк. Світу”).
- 6. Матвієнко О. В.** Основи інформаційного менеджменту : навч. посіб. / О. В. Матвієнко – К. : Центр навч. Літ., 2004. – 128 с.
- 7. Antigenic and Structural Variation of the p28 Core**

Polypeptide of Goat and Sheep Retroviruses // <http://vir.sgmjournals.org/content/68/8/2259.full.pdf> – 2012. – 5 черв. **8. Блэк С.** Паблік рилейшнз. Что это такое? / Блэк С. – М. : Новости, 1990. – 240 с. **9. Богданов Е. Н.** Психологические основы „Паблік рилейшнз”. / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 221 с. **10. Кондратьев Э. В.** Связи с общественностью / Э. В. Кондратьев, Р. Н. Абрамов ; под общ. ред. С. Д. Резника. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академ. Проект, 2004. – 511 с. **11. Хеслоу Ф.** Практическое руководство по паблик рилейшнз / Хеслоу Ф. ; пер. с англ. ; под ред. А. Н. Андреевой. – СПб.: Нева, М.: ПЛМА-ПРЕСС Инвест, 2003. **12. Чумиков А. Н.** Связи с общественностью : учеб. пособие / А. Н. Чумиков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Дело, 2001, – 296 с. **13. Моисеев В. А.** Паблік рилейшнз – засіб соціальної комунікації : навч. посібник / В. А. Моисеев. – К. : Академвидав, 2007. – 224 с.

Гуменний О. Д. Розвиток інформаційної культури керівників ПТНЗ засобами Public relations

У статті розглянуто розвиток інформаційної культури керівників ПТНЗ за допомогою принципів, технологій і методів паблік рилейшнз.

Ключові слова: комунікація, інформаційна культура, інформаційно-комунікаційні компетентності, консалтинг.

Гуменный А. Д. Развитие информационной культуры руководителей ПТУЗ средствами Public Relations

В статье рассмотрено развитие информационной культуры руководителей ПТУЗ с помощью принципов, технологий и методов паблик рилейшенз.

Ключевые слова: коммуникация, информационная культура, информационно-коммуникативные компетентности, консалтинг.

Gumennyi O. D. Development of Information Culture of Professional Managers are the Means of Public Relations

The article considers the development of the information culture of the leaders of vocational education institutions with guidelines, technologies and methods of Public Relations.

Key words: communication, information culture, information and communication expertise, consulting.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 130.2+378.1

О. П. Зеленська

ЦІННІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У КУЛЬТУРОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ВНЗ МВС УКРАЇНИ

Зміст освіти у ХХІ столітті полягає в тому, щоб виховати людину вільною й творчою, здатною безперервно самовизначатися не тільки і не стільки за цілями діяльності, скільки за загальнолюдськими цінностями, спрямованою, в повноті своєї людської суті, самоздійснитися та самоактуалізуватися. Тільки така людина зможе за покликом своєї душі залучатися до соціальної співтворчості, суттєво впливати на суспільний розвиток, свідомо його прогнозувати та здійснювати.

Нова парадигма людського існування базується на нових знаннях і загальнопланетарних принципах мислення. Вона також полягає в зміні пріоритетів, коли в центрі уваги опиняється особистість майбутнього фахівця, його культура, професіоналізм, а знання та вміння, якими він володіє, перетворюються з самоцілью навчання в засіб його професійного розвитку і самовдосконалення. Критерієм знання як феномена культури є не стільки відповідність цій дійсності, скільки узгодження цієї форми знання із загальними ціннісно-смісловими установками культури. Мова йде про зміну парадигми раціонального знання на парадигму культуровідповідності й культуротворчості освіти, про зміну основного акценту освіти „раціоналізм” на акцент „культура”. Актуальність культурологічної підготовки майбутніх фахівців, зокрема курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України, зумовлено процесами інтеграції, що відбуваються в сучасному світі та освіті. Особистість вперше усвідомила себе частиною світової культури, де на основі діалогу культур вона пізнає себе в своїй культурі, примножуючи культуротворчий досвід людства. Саме в процесі культурологічної підготовки стане можливий діалог особистостей, націй, народів, особи й суспільства, людини і природи, людини і людини.

Розробкою наукових основ вищої професійної освіти в Україні займаються І. Волощук, Н. Дем'яненко, М. Євтух, В. Кремень, В. Сидоренко, О. Сухомлинська, В. Андросюк, А. Беляєва, А. Галімов, Я. Бондаренко, О. Лопутько та інші. Проблему вдосконалення культурологічної підготовки майбутніх фахівців розглянуто в роботах В. Антофійчука, В. Багацького, В. Біблера, О. Вознюк, Т. Зюзіної, М. Каранди, Л. Маслака, В. Маслової, Г. Філіпчука, С. Чабаненка, О. Шевнюк та деяких інших. Однак потреба суспільства у кваліфікованих спеціалістах-правоохоронцях, які не тільки мають високий рівень професійної майстерності, але й здатні здійснювати свою професійну діяльність у полікультурному світі зумовлює подальший аналіз і дослідження цієї проблеми, зокрема питань, що стосуються психологічних

і педагогічних передумов культурологічної підготовки фахівців МВС України. Суспільству потрібні освічені високодуховні особистості. Мета педагогіки професійної освіти – випускник з гармонійно розвинутими соціально-суспільними, духовно-інтелектуальними якостями і глибокою професійною підготовкою. Перші два компоненти (соціальні і духовні) повинні бути ґрунтовними, постійними, незмінними, становити духовний стрижень особистості, інваріантний до різних умов її прояву. Імперативність вищої освіти – у піднесенні культури людей, духовності суспільства. Третій компонент не є кінцевим, сталим, він має змінюватися протягом життя фахівця у зв'язку зі зміною особистих запитів і неминучим прогресом технологій [7, с. 17].

Організація та проведення професійної підготовки передбачає вибір надійного методологічного орієнтира, що дозволяє виявляти закономірні зв'язки й відносини організованого процесу. Таким орієнтиром, на нашу думку, є культурологічний підхід, який є основою структури методологічного знання. У класифікації рівнів методологічного знання (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий та технологічний) У. Блауберга та Е. Юдіна основу складає методологічна культура як вищий рівень професійної готовності фахівця [2]. Нові потреби суспільства й особистості визначили соціальне замовлення системі освіти, в першу чергу, педагогічної. Воно полягає в підготовці спеціалістів, які володіють методикою застосування сучасних методів отримання, обробки і систематизації знань, зокрема і в навчальному процесі. Педагоги – ті фахівці, від яких в дуже значній мірі залежить формування соціальних, психологічних, загальнокультурних і професійних передумов „створення” майбутніх спеціалістів. Тому важливим видається визначення ознак їх методологічної культури, які також стосуються фахівців й інших галузей.

Вищим рівнем професійної підготовки фахівця є наявність у нього методологічної культури, основними ознаками якої є:

- розуміння процесів, „закріплених” за категоріями філософії і за основними поняттями, що утворюють концептуальну основу педагогічної науки;
- усвідомлення різних понять як ступенів сходження від абстрактного до конкретного;
- настанова на перетворення педагогічної теорії в метод пізнавальної діяльності;
- спрямованість мислення фахівця на генезис педагогічних форм і їхні загальні властивості;
- потреба відтворювати практику освіти в понятійно-термінологічній системі педагогіки;
- прагнення виявити єдність і наступність педагогічного знання в його історичному розвитку;
- критичне ставлення до загальноприйнятих положень, до аргументів, які лежать у площині буденної педагогічної свідомості;

– рефлексія з приводу передумов, процесу та результатів власної пізнавальної діяльності, а також руху думки інших учасників педагогічного процесу;

– аргументоване спростування антинаукових позицій у галузі людинознавства;

– розуміння світоглядних, гуманістичних функцій педагогіки.

У педагогічному аспекті культурологічний підхід не відкидає реалізацію ідей системного, професійно-діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів. Він дозволяє розглядати педагогічні явища, педагогічну діяльність на широкому загальнокультурному тлі соціуму як сукупність культурних компонентів. У такому випадку фахова підготовка під час навчання забезпечує високий рівень культурологічного розвитку особистості майбутнього фахівця, входження та його інтеграцію із загальною та професійною культурою, що відображає соціально-економічний стан розвитку суспільства.

Сучасна педагогічна наука, займаючись дослідженнями проблем змісту, форм і методів навчання і виховання, конструюючи різні технології, в центр досліджень ставить розвиток особистості на основі загальнолюдських цінностей. Без цінностей не може існувати й розвиватися ні суспільство, ні особистість. Цінності – деякі риси, характеристики реальності, відносно яких існує установлення глибокого прийняття, гостра бажаність прийняття, гостра бажаність їх втілення. Цінності фіксують те, що склалося в житті, в менталітеті народу та проголошено як норма [15]. Цінності – це еталони, ідеали, те, що є святим для людини чи групи людей, народу або суспільства. Це сукупність творів, шедеврів інтелектуального, художнього, релігійного змісту. Вони можуть бути загальнолюдськими, соціальними, культурними, особистісними. Це звичаї, судження, ідеї. У культурі цінності сприймаються як сукупність матеріальних і духовних надбань, для особистості – це основоположні життєві орієнтири, потреби, настанови [12, с. 124]. Філософський аналіз категорії „цінність” передбачає її всезагальність. Для визначення поняття „цінність” використовується термін „загальнолюдські цінності”, найважливіша серед них людина. У психології частіше використовують термін „ціннісні орієнтації”. Ціннісні орієнтації – відносно стійке, соціальну зумовлене, вибіркоче ставлення особистості до матеріальних і духовних благ, які постають для неї як мета або засіб задоволення потреб. Індивідуальна система ціннісних орієнтацій людини є важливою підсистемою особистості. Вона створюється і закріплюється всім життєвим досвідом людини. Ця система забезпечує стійкість особистості, наступність поведінки, визначає спрямованість потреб та інтересів. Цілісність і стійкість системи цінностей визначає зрілість особистості.

У вітчизняній науці категорія цінності стала предметом філософського осмислення, починаючи з 60-х років XIX століття, коли зріс інтерес до суб'єктивного чинника, проблем людини, моралі, гуманізму [13, с. 125].

Проблеми ціннісної орієнтації розглядаються в працях таких науковців, як Л. Анциферова, І. Безменова, Л. Гащенко, Л. Виготський, Д. Леонтєв, В. Лісовський, Н. Паніна, А. Соколов, Г. Цесарський, В. Ядов та інші.

Не піддає сумніву значущість загальнолюдських цінностей Н. Нікандров: людина („абсолютна цінність”), сім'я, праця, знання, культура, батьківщина, земля, світ. Аналізуючи різні підходи до проблеми загальнолюдських цінностей, він доходить висновку про популярність у даний час ідеї полікультурності, збереження різноманіття культур при набуванні більшості людей деяких загальних базових цінностей [11, с. 3, 8].

Г. Головних розглядає цінності з функціональних позицій. При цьому всі цінності він об'єднує в три групи:

- предметні цінності з їх функціональним призначенням;
- ідеальні предмети та явища, що виражені у відносинах;
- процеси та предмети, що мають позитивну значущість [5, с. 85].

Я. Розін вважає, що цінність сама по собі не існує. Вона визначається людиною, виходячи з оцінки речі [14, с. 90].

Звідси і прагнення до з'ясування соціокультурного статусу та специфіки ціннісного компонента, особливостей його взаємодії з когнітивним компонентом пізнання, його ролі в формуванні об'єктивно-істинного знання про діяльність, зокрема адекватного соціологічного знання. Ціннісний підхід, за словами Г. Головних, прагне і в самому об'єкті, і в його відображенні у свідомості акцентувати увагу на людському відношенні, оцінити все з позиції закладених в об'єкті можливостей задовольняти потреби людей. Він передбачає не знання в чистому вигляді, а його втілення в матеріальній та духовній культурі, здатній служити людині та її цілям [5, с. 86].

У психолого-педагогічних дослідженнях (Е. Баллер, І. Бим, Б. Бражников, В. Библер, Л. Іонін, А. Швейцер) ціннісний підхід став активно застосовуватися з кінця 60-х – початку 70-х років ХХ ст. Можна виділити його чотири варіанти, які розрізняються за галуззю застосування, за змістом і методом експериментального вивчення проблем виховання, які автори використовують для виявлення механізмів засвоєння соціальних цінностей та переведення їх в особистісний план. Особливістю ціннісного підходу є традиція визначати культуру як певну об'єктивну стосовно людини даність – сукупність досягнень суспільства в її матеріальному та духовному розвитку.

Розглянемо шляхи і результати застосування одного з варіантів ціннісного підходу, названого Г. Залеським ціннісно-діяльнісним [6]. Уперше він застосував цей підхід при вивченні умов формування у студентів психологічного механізму наукової оцінки соціальних явищ. Як було встановлено в серії проведених ним експериментів, особливість прийомів оцінки полягає в тому, що вони не замикаються на собі, а служать формуванню у студентів відповідного ставлення до суспільно-

політичних явищ і фактів, до самої оцінної діяльності, до тих знань і прийомів, за допомогою яких вона здійснюється.

Підставою для застосування ціннісно-діяльнісного підходу до дослідження проблеми культурологічної підготовки курсантів послужила побудова методу експериментального вивчення особливостей ціннісного ставлення курсантів до об'єктів пізнавальної діяльності, а також виявлена можливість шляхом спеціального навчання прийомам наукового аналізу подій і фактів впливати на формування у них оцінних відношень.

Ціннісно-діяльнісний підхід до проблеми розвитку в курсантів культурологічної компетентності здатний довести, що для розвитку цієї компетентності необхідна організація спеціальної діяльності, яка дозволила б розглядати її як цінність. Для цього потрібно розглянути основні засади теорії діяльності. Основи діяльнісного підходу до навчання було закладено в роботах психологів С. Рубінштейна, А. Леонтьєва, П. Гальперіна, Л. Виготського, Б. Ананьєва, І. Кона, М. Кагана, Е. Маркаряна, які розглядали діяльність як основу і рушійну силу розвитку особистості. Головними структурними компонентами діяльності при цьому є дії мовленнєвого і немовленнєвого характеру, що мають свої мотиви, спосіб виконання і результат. Діяльнісний підхід до життя взагалі є значним здобутком психології. Він заснований на принциповому положенні про те, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю та діяльністю зумовлена. Діяльність розуміється як умисна активність людини, яка виявляється в процесі її взаємодії з навколишнім світом, і ця взаємодія полягає у вирішенні життєво важливих завдань, що визначають існування і розвиток людини. Поняття діяльності у філософському плані – це людська діяльність, яка є соціальною формою руху матерії, способом існування і розвитку суспільства та окремої людини.

Будь-яка діяльність, зазначає Е. Маркарян, містить мету, засіб, процес і результат [10]. У процесі діяльності можуть широко використовуватися й усвідомлені, і неусвідомлені компоненти психіки. Л. Виготський виділяє в онтогенезі три основні діяльності: гра, навчання та праця [3]. І. Кон, взявши за основу класифікацію Б. Ананьєва, – праця, спілкування і пізнання – розглядає ці проблеми як соціокультурні [1]

Академік А. Леонтьєв вважав, що людське життя – це сукупність, точніше система діяльностей, які змінюють одна одну. Він виділяв у діяльності два аспекти: зовнішній і внутрішній. При цьому він відзначав залежність формування внутрішньої діяльності від зовнішнього плану і навпаки. Він уважав, що ці взаємопереходи утворюють найважливіший рух предметної людської діяльності. Переходи ці можливі тому, що зовнішня і внутрішня діяльність мають спільну будову [9, с. 101]. Цей розподіл на внутрішню і зовнішню діяльність характерний і для інших психологів: Л. Божович, Л. Виготського, Г. Залеського, Г. Селевко. У їхніх працях поняття діяльності отримало подальший розвиток.

Значний внесок у вивчення проблеми людської діяльності зробив М. Каган [8]. Його системний аналіз людської діяльності дозволив

виділити форми, необхідні для всіх педагогічних досліджень, а саме: пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну та комунікативну.

П. Гальперін уважав, що метою освіти є не озброєння знаннями, не накопичення їх, а формування уміння діяти із знанням справи. У своїх дослідженнях він порушив питання: для чого людині вчитися? І відповідь на нього так: для того, щоб навчитися щось робити, а для цього – дізнатися, як це треба робити. Тобто мета навчання – дати людині вміння діяти, а знання повинні стати засобом навчання діям [4].

Переваги ціннісно-діяльнісного підходу до культурологічної підготовки курсантів і студентів у ВНЗ полягають у тому, що:

– досягається висока ефективність навчання як наслідок особистої зацікавленості того, хто навчається;

– у курсантів і студентів розвиваються ціннісні орієнтири, системи цінностей;

– проводиться колективна робота, студенти та курсанти відстоюють свої власні погляди та цінності.

Таким чином, проблема культурологічної підготовки курсантів ВНЗ системи МВС України розглядається в рамках ціннісно-діяльнісного підходу, оскільки саме він дозволяє зробити предметом експериментального вивчення умови розвитку в курсантів культурологічної компетентності, сформулювати і перевірити гіпотезу про склад діяльності, що сприяє її розвитку.

Список використаної літератури

- 1. Ананьев Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1997. – 380 с.
- 2. Блауберг И. В.** Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 230 с.
- 3. Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
- 4. Гальперин П. Я.** Введение в психологию : учеб. пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом „Университет”, 1999. – 332 с.
- 5. Головных Г. Я.** Ценностные ориентации и перестройка общественного сознания / Г. Я. Головных // Философские науки. – 1989. – № 6. – С. 85 – 89.
- 6. Залесский Г. Е.** Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. – М. : МГУ, 1994. – 138 с.
- 7. Зінковський Юрій.** Камені спотикання вітчизняної вищої освіти / Юрій Зінковський. – Вища школа. – 2011. – № 3. – С. 7 – 18.
- 8. Каган М. С.** Философия культуры / М. С. Каган. – СПб : ТОО ТЕ „Петрополис”, 1996. – 416 с.
- 9. Леонтьев А. А.** Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
- 10. Маркарян Э. С.** Очерки теории культуры / Э. С. Маркарян. – Ереван : Изд-во АН Арм. ССР, 1969. – 228 с.
- 11. Никандров Н. Д.** Ценности как основа целей воспитания / Н. Д. Никандров // Педагогика, 1998. – № 3. – С. 3 – 12.
- 12. Новикова Т. Л.** До проблеми формування соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних

дисциплін / Т. Л. Новикова // Зб. наук. пр. Хмельн. ін-ту соціальних технологій ун-ту „Україна”. – Хмельницький : ХІСТ, 2009. – № 4. – 2011. – С. 123 – 137. **13. Олексюк О. Є.** Система виховних цінностей в умовах глобалізації освіти / О. Є. Олексюк // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту : зб. наук. пр. – Вип. 20. – Серія : Пед. науки. – Т. 1. / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Миколаїв : МДУ, 2008. – С. 123 – 129. **14. Розин Я. А.** К вопросу о природе ценностных явлений / Я. А. Розин // Философские науки. – 1989. – № 6. – С. 89 – 93. **15. Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность** : сб. тезисов и докладов / отв. ред. З. И. Равкин. – М. : АПН, 1993. – Т. 1. – 137 с.

Зеленська О. П. Ціннісно-діяльнісний підхід у культурологічній підготовці фахівців у виш навчальних закладів системи МВС України

У статті розглянуто особливості культурологічної підготовки майбутніх фахівців, зокрема курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України. До дослідження проблеми культурологічної підготовки курсантів рекомендовано застосовувати ціннісно-діяльнісний підхід як метод експериментального вивчення особливостей ціннісного ставлення курсантів до об'єктів пізнавальної діяльності. Виявлено можливість шляхом спеціального навчання прийомам наукового аналізу подій і фактів впливати на формування у них оцінних відношень.

Ключові слова: культурологічна підготовка, ціннісно-діяльнісний підхід, професійна підготовка курсантів.

Зеленская А. П. Ценностно-деятельностный подход в культурологической подготовке специалистов в вузах МВД Украины

В статье рассмотрены особенности культурологической подготовки будущих специалистов, в частности курсантов высших учебных заведений системы МВД Украины. К исследованию проблемы культурологической подготовки курсантов рекомендуется применять ценностно-деятельностный подход как метод экспериментального изучения особенностей ценностного отношения курсантов к объектам познавательной деятельности. Выявлена возможность путем специального обучения приемам научного анализа событий и фактов влиять на формирование у них оценочных отношений.

Ключевые слова: культурологическая подготовка, ценностно-деятельностный подход, профессиональная подготовка курсантов.

Zelens'ka O. P. The Value and Pragmatic Approach in Culturological Training of Specialists in Higher Educational Establishment of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine

The article considers the particularities of culturological training of the prospective specialists, especially cadets of higher educational establishment of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. The value and pragmatic approach

as a method of experimental study of cadets' value-attitude to the subjects of cognitive activity is recommended for the investigation of culturological training of cadets. A special teaching of means of scientific analysis of events and facts has an influence on the cadets' value-attitude formation.

Key words: culturological training, value and pragmatic approach, training of cadets.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [378. 016:168.522] (043.3)

Т. О. Зюзіна

ЦИКЛ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ПОЗИЦІЙ СТУДЕНСТВА

Згідно з традицією у структурі вітчизняної вищої професійної освіти передбачається фундаментальна загальноосвітня складова. Фундаментальність вищої професійної освіти трактується головним чином як енциклопедизм та висока теоретичність знання, що набувається студентами. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки у ВНЗ України традиційно складався із сукупності дисциплін, серед яких були представлені „Філософія”, „Історія”, „Соціологія”, „Політологія”, „Правознавство”, „Основи економічних знань”, „Культурологія”, „Релігієзнавство”, „Етика”, „Естетика”, „Українська ділова мова” та „Іноземна мова за фаховим спрямуванням”. Два роки тому, аргументуючи необхідністю наближення до європейських моделей освіти в контексті Болонського процесу, була здійснена реформа гуманітарної складової вищої професійної освіти в Україні. Провідною ідеєю реформи було визначено виділення обов'язкових для вивчення та елективних гуманітарних дисциплін. До блоку елективних дисциплін, тобто необов'язкових для вивчення, як правило, включаються „Релігієзнавство”, „Етика”, „Естетика”, „Культурологія”, „Соціологія”, „Політологія” тощо; додається варіативний компонент у вигляді спецкурсів, які представляють деякі проблемні напрямки базових соціально-гуманітарних дисциплін. Склад та структура дисциплін елективного характеру варіюється в навчальних планах ВНЗ України, що, до речі, є характерною особливістю світової університетської практики з 60-х років ХХ ст. Проте ми вирішили, що це обов'язкова складова модернізації.

Зауважимо, що в різних країнах світу саме в цей період відбувалися процеси як подібного, так і протилежного характеру. Так, наприклад, Російська Федерація вже мала досвід такого підходу і негативні оцінки цієї практики з боку професорсько-педагогічного складу вишів, оскільки у

дійсності вона призвела до реального скорочення кола гуманітарних дисциплін, що, на думку викладачів, мало негативні наслідки загальнокультурного характеру, зокрема, зниження рівня осмисленості студентством, тобто передовим загоном молоді, соціально-моральної проблематики, формування їх світогляду. А в цей же час у Німеччині, яка за традицією мала елективний компонент в навчальних планах не одне десятиріччя, навпаки вдалися до централізації та уніфікації загальногуманітарної підготовки, що було продиктовано як соціальними, так і фінансовими умовами кризи. Таким чином, у межах національних освітніх систем різних країн користувалися різними моделями гуманітарної складової професійної освіти, було представлено різноманіття підходів до вирішення даної проблеми, і визначення загальноосвітової тенденції є неможливим.

Так чи варто було поспішати з реформою такого характеру в системі вищої освіти України. На нашу думку, шукати відповідь на це питання необхідно, вдаючись до аналізу освітянської практики провідних країн світу.

Ми представимо оглядову панораму вирішення проблеми структурно-змістової (предметної) та проблемно-тематичної (змістовної) моделі загальногуманітарної підготовки в різних національних освітніх системах.

Ще в середині ХХ ст. у передмові до книги Х. Ортеги-і-Гассета „Місія університету” Говард Лі Ностранд писав: „Загальна освіта означає, що загальний розвиток індивіда перебуває поза його професійною підготовкою. Він включає в себе цивілізування його життєвих цілей, удосконалення його емоційних реакцій та покращення його здатності розуміти природу речей у відповідності з найкращими знаннями свого часу” [1, с. 162]. Ця теза стала вихідною для визначення положення про сутність загальної освіти як такої, що не повинна мати значних розбіжностей при підготовці фахівців різного напрямку, однозначного фахового спрямування.

У навчальних закладах Америки, як свідчать дані з порівняльної педагогіки, обсяг гуманітарних дисциплін є значним і має тенденцію до зростання. Проаналізувавши основні тенденції розвитку університетів на Заході та Сході, Н. Ладижец пише: „Навіть традиційно технічно і технологічно орієнтовані університети вимушені сьогодні суттєво збільшити число аудиторних годин та перелік соціально-гуманітарних дисциплін. При цьому виходять з того, що гуманітарні дисципліни повинні забезпечити індивідуально-особистісний розвиток, а соціальні науки формувати цілісне уявлення про розвиток суспільства як системи” [2, с. 221]. У провідних університетах США, зокрема Гарвардському, Йельському, Принстонському та інших для студентів негуманітарних спеціальностей була реалізована загальнодержавна програма „Назад до витоків”, яка передбачала обов’язкове вивчення десяти курсів з п’яти основних сфер культури: три – з літератури та мистецтва, два – з історії,

два – з соціально-філософського аналізу, два – з природничої сфери, один – з мови і краєзнавства [3, с. 77]. При підготовці педагогів на фундаментальну гуманітарну підготовку бакалавра відводиться до 65 % усього навчального часу, що передбачає: а) оволодіння основами наук у їх історико-культурному розвитку; б) розвиток здатності аналізувати соціально-культурні проблеми; в) формування вміння логічно виражати судження щодо явищ культури; г) актуалізацію культурних цінностей, суттєвих для становлення особистісної концепції життєдіяльності; д) формування потреби в безперервній освіті як основи фахового вдосконалення [3, с. 40]. У системі вищої освіти Японії перелік загальноосвітніх курсів є також значним. Культурологічні курси представлені в групі „гуманітарні та ті, що належать до них, науки”: етика, релігія, література, музика поряд з філософією та історією; та в групі „соціальні науки”: освіта, моральна освіта, антропологія поряд з соціологією, правом, політикою, економікою, психологією [4, с. 38]. У системі національної освіти Китаю серед обов’язкових гуманітарних курсів: філософія, етика, рідна та іноземна мова, суспільно-політичні вчення [4, с. 5].

Проблема посилення значущості етичної освіти та морального виховання в освітніх системах за кордоном заслуговує, на наш погляд, на окремих розгляд. Домінантною в культурологічній підготовці є проблема етичної освіти та морального виховання, що віддзеркалилося й у визначенні однієї з провідних сфер компетентності випускників університетів на Заході – „особистісно-етичної”.

Усвідомлення педагогами тенденції до різкого падіння загальної культури молоді зумовило прагнення змінити ситуацію засобами актуалізації класичного надбання людства, перетворюючи цей пласт в основу свідомості молодого покоління.

У філософсько-педагогічній думці новітнього часу як зарубіжній так і вітчизняній сформувалась позиція, що в інформаційному суспільстві гуманітарна освіта повинна головним чином готувати людину до життя за межами професії, оскільки необхідність професійних змін протягом життя диктує динаміка розвитку соціуму;

Зважаючи на вищенаведені концептуальні позиції та аналіз практики, можна було б зробити висновок, що необхідність реформи гуманітарної складової в тому вигляді, як вона відбулася, була недоцільною, неадекватною реаліям соціального буття. Принаймні її необхідно було ґрунтовно аргументувати, оскільки пояснення про необхідність йти у фарватері Болонського процесу, який до речі завершився, на наш погляд є недостатнім. На наш погляд, зарубіжний досвід необхідно досліджувати системно і критично. Системність і критичність, ми вважаємо, повинні бути провідними підходами до осмислення зарубіжного досвіду, тому що у нас формується тенденція ідеалізувати зарубіжний досвід, ставитися до нього як до безперечного взірця для наслідування. Ми вважаємо, що до зарубіжної практики необхідно ставитися як до досвіду, де не тільки переможні кроки, а й

невдалі експерименти, що віддзеркалюються в дослідженні європейських науковців. Ще на Заході дуже шанобливо ставляться до власних традицій, здобутків національних систем освіти. Вважаємо, ми орієнтуємося не на ті особливості освіти, які мають ключове значення. Наприклад, забезпечення випереджувального характеру змісту освіти; інтердисциплінарні студії тощо. Нами абсолютизуються як важливі процесуальний бік навчального процесу, форми його організації і майже ігноруються досягнення в проектуванні змісту освіти, зокрема навчальних програм.

Взагалі, кожна освітянська реформа повинна мати в своїй основі ґрунтовні теоретичні засади. У демократичному, багатопартійному суспільстві природним є висока частота змінюваності міністрів освіти. Проте сама система освіти повинна експериментально перевіряти запропоновані нововведення і відмовитися від них, якщо перевірка практикою, досвідом доводять, що вони непродуктивні і не наближують до вирішення соціально значущих проблем. Система освіти повинна відсіювати гіпотези, ефективність яких ставиться під сумнів практикою та повертатися до найоптимальніших моделей, взірців організації навчально-виховного процесу.

Особливо необхідно сказати про витіснення у простір елективних курсів „Етики”. Сучасне соціальне життя представляє приклади аморальних, можна сказати „дикунських” проявів у сімейній, суспільній, дозвіллевих сферах життя. Цинізм, небажання поважати одне одного, цінувати людську гідність, навіть ігноруючи цінність життя, перебільшують іноді рівень допустимого у цивілізованому суспільстві.

Не в останню чергу цьому сприяє загальна атмосфера у суспільстві, яка формується моделлю „слабо зв'язаної культури”. Вводячи це поняття, американський науковець Р. Мерелмен визначив її таким чином. Це принципова еkleктика стилів і форм різних часів і народів, що подається як новий „суперстиль”. Він має прояви у мистецтві, зокрема, архітектурі як тяжіння до безкрайніх обсягів, слабо та вільно архітектурно оформлених, прагнення відійти від чіткого поділу простору на „внутрішнє” та „зовнішнє, „приватне” та „службове” тощо. У мовній площині – це засилля стандартизованих, гомогенно-уніфікованих форм; розпад системи діалектних, чоловікових, професійних та соціальних лінгвістичних відмінностей; експансія жаргонної мови, загальна „девальвація” слова. Урівняння, фактично рівне обезцінення різного роду інформації (політичних і спортивних новин; різного роду сенсацій, метеорологічних повідомлень, рекламних роликів тощо, що безсистемно передаються з калейдоскопічною швидкістю) як засадничий структурний принцип формування телепростору; плюралізм та синкретичність „безмежного та багатоманітного меню цінностей”, що тиражується ЗМІ, уявний демократизм; культивування текучості та дрібності світосприйняття, спроби надати культурні санкції сексу та насиллю. Соціокультурна деградація освіти. Примітивізація гуманітарних, етичних та естетичних компонентів змісту навчальних програм, зниження авторитету вчителів та

вихователів тощо. Заорганізованість життя із зниженням уваги до реалізації мети і взагалі цільового визначення діяльності [5, с. 24].

Проте не можна не відзначити й інші тенденції в суспільних настроях. Цю тенденцію можна було б назвати терміном, запропонованим культурологом Бранко Бокуном – „контрибюкратією” від „контрибют – робити внесок, співпрацювати, жертвувати”, на відміну від лозунгової демократії [6, с. 41]. Сюди можна віднести прояви збору коштів на лікування хворих дітей через мережу Інтернет чи телебачення; солідарність проти проявів правового свавілля щодо поведінки „мажорів” тощо.

На жаль, тенденція до ігнорування моральних норм посилюється. Суспільство повинно змінити духовну ситуацію. Проте майже жоден соціальний інститут, за рідким винятком, не ставить за мету оцінювати аморальні дії жорстко, без посилань на релятивізм як суспільну норму, культивувати моральні цінності. І навіть якщо це перебільшення, необхідно зазначити, що градус толерантності у нашому суспільстві відносно аморальності у різних проявах – несправедливості, корупції – є недопустимо високим.

Великий Л. М. Толстой писав, що людина – не звір і не ангел, це ангел, що народжується із звіра. Геніальний письменник визначив найголовніше – що народження людського в людині – процес важкий, він потребує зусиль і зовнішньої підтримки. Це означає, що суспільство повинно підтримувати та схвалювати кращі прояви людини, щоб допомагати їх закріпленню у свідомості. Зараз ця суспільна функція послаблена. І справа не тільки у політиці ЗМІ, до того ж ми не можемо не підкреслити роль журналістів у боротьбі з проявами соціальної несправедливості. Система освіти також різко послабила свої зусилля в вирішенні цього питання. Так, ми маємо навчальну дисципліну „Етика” в 5-6 класах середньої загальноосвітньої школи. Проте цього недостатньо. А у вищій школі ми невиправдано скоротили діяльність по прищепленню необхідності моральної оцінки суспільної поведінки. „Етика”, переведена у статус елективних дисциплін, майже зникла з навчальних планів, витіснена професійно-орієнтованими „Етиками ділового спілкування”, „Етиками податківців» тощо. Усе це не дозволяє піднятися у процесі отримання вищої освіти на загальнолюдський рівень осмислення моральних проблем, що сьогодні так необхідні для оздоровлення духовної атмосфери суспільства. Ми вважаємо, що на всіх ступенях освіти в усіх навчальних закладах різного типу повинні бути плацдарми у вигляді навчальних курсів з актуалізації морально-етичної проблематики. Це важливий чинник збереження соціальної підтримки рівня цивілізованості у суспільстві, формування світоглядної культури студентства.

Список використаної літератури

1. Беланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах / Україна – США / Р. А. Беланова. – К. : Центр практ. філософії, 2001. – 216 с. **2. Ладыжец Н. С.** Философия и практика

университетского образования / Н. С. Ладъжец. – Ижевск, 1995. – 285 с.
3. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя / Олена Шевнюк // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 4. – С. 4 – 6.
4. Михайличенко О. В. Система освіти у сучасній Японії / Михайличенко О. В., Репетюк Н. С. – К. : Держ. лінгв. Ін.-т, 1997. – 20 с.
5. Савицкая Т. Е. Западная демократия и адекватный ей тип культуры : размышления очевидца // Культура в современном мире : опыт, проблемы, решения. – Науч.-информац. сб. – Вып. 2. – М. : РГБ, 1995. – С. 3 – 18.
6. Савицкая Т. Е. Бранко Бокуп – новое имя в культурологии // Культура в современном мире : опыт, проблемы, решения. – Науч.-информац. сб. – Вып. 2. – М. : РГБ, 1995. – С. 3 – 9.

Зюзіна Т. О. Цикл гуманітарних дисциплін як засіб формування світоглядних позицій студентства

У статті розкрито особливості формування світоглядних позицій студентів у світовій практиці університетської освіти в нових соціокультурних умовах гуманітарної культурологічної підготовки у вищих навчальних закладах. Проаналізовано зміст культурологічних курсів „Культурологія”, „Етика”, „Релігієзнавство”, шляхи його модернізації, адекватні новим тенденціям соціального життя.

Ключові слова: формування світоглядних позицій студентів у вищих навчальних закладах, теоретико-методологічні засади модернізації змісту культурологічної підготовки, навчальний курс „Етика” в системі загальної освіти.

Зюзина Т. А. Цикл гуманитарных дисциплин как средство формирования мировоззренческих позиций студенчества

В статье раскрыты особенности формирования мировоззренческих позиций студенчества в мировой практике университетского образования в новых социокультурных условиях. Проанализировано содержание культурологических курсов „Культурология”, „Этика”, „Религиоведение”, пути его модернизации, адекватные новым тенденциям социальной жизни.

Ключевые слова: формирование мировоззренческих позиций студентов в высших учебных заведениях, теоретико-методологические основы модернизации содержания культурологической подготовки, учебный курс „Этика” в системе общего образования.

Zyuzina T. O. Humanitarian Subjects as Means of Forming the World outlook of University Students

The article reveals certain peculiarities of forming of the world outlook of university students in the process of humanitarian cultural training in higher educational establishments. The contents of humanitarian subjects, such as Culture Study, Ethics and Religion, have been analyzed; the ways of their modernization and actualization have been investigated.

Key words: humanitarian training forming the world outlook of university students in higher educational establishments; theoretical and methodological basis cultural training contents modernization.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378:005:001.895

А. В. Кожевникова

**СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНЕ УПРАВЛІННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА
ТЕХНОЛОГІЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Сьогодні освіта не може бути вдосконалена без принципового переосмислення ролі вчителя в навчально-виховному процесі. Учитель нині повинен навчатися управляти діяльністю як усього колективу учнів, так і кожного окремого учня. Таким чином, підготовка майбутнього вчителя в педагогічному університеті, орієнтована на передачу знань, умінь і навичок, не може забезпечити повноцінний розвиток кожної особистості без використання інноваційних технологій.

Аналіз наукових джерел з питань інноваційної технології та організації педагогічного процесу у вищих навчальних педагогічних закладах засвідчує наявність широкого спектра робіт. Сутність поняття досліджували В. Беспалько, В. Бухвалов, Б. Горячов, І. Дичківська, В. Євдокимов, Т. Ільїна, М. Кларін, О. Кіяшко, І. Лернер, В. Монахов, Т. Назарова, В. Паламарчук, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Слободчиков, О. Філатов, Д. Чернілевський, С. Шаповаленко та ін. У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблеми педагогічних технологій представлено в дослідженнях таких вчених, як С. Ведемейер, Г. Веллінгтон, М. Вульман, М. Кларк, П. Мітчел, Ф. Персиваль, С. Сполдінг, Р. Томас та ін.

Узагальнюючи праці, у яких розкрито ці питання, можна виділити кілька напрямів наукових досліджень: висвітлення окремих аспектів у галузі управління освітніми системами (Є. Березняк, А. Бойко, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, Є. Костяшин, В. Кременя, В. Кричевський, В. Крижко, В. Кушнір, О. Сухомлинська та ін.) ; опрацювання проблем, пов'язаних з методами управління освітою (О. Мармаза, М. Поташник, В. Пікельна, П. Худоминський та інші).

Інноваційні педагогічні технології в організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах розглядались у дослідженнях І. Богданової, В. Боднара, О. Гохберг, О. Євдокимова, І. Козловської, С. Сидоренка, А. Слободенюка та ін. А саме формування готовності

майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності висвітлені в працях І. Авдєєва, М. Дуки, Н. Клокар, О. Козлової, Н. Крицької, Є. Макагон, Л. Подимової, І. Протасової, В. Сластьоніна, Л. Сєдової та інших.

Проте низка важливих питань щодо основ суб'єкт-суб'єктного управління як інноваційна технологія в навчально-виховному процесі педагогічного університету залишається малодослідженою.

Мета статті полягає в обґрунтуванні та доцільності використання суб'єкт-суб'єктного управління як інноваційної технології в навчально-виховному процесі педагогічного університету.

Одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання. Проблемою інноваційних технологій займалися і нині продовжують займатися багато талановитих учених і педагогів, а саме: А. Алексюк, Т. Алексеєнко, В. Андреев, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, І. Підласий, Н. Приходько, В. Симоненко, В. Сластьонін, В. Сушанко, В. Шапкін та інші.

Спираючись на сучасну науку про інноваційні технології, ми поставили за мету розглянути суб'єкт-суб'єктне управління педагогічним процесом крізь призму інноваційного підходу.

Спочатку розглянемо тлумачення поняття „технологія”. Сьогодні в педагогіці часто використовують поняття технології: педагогічні технології, інноваційні технології, освітні технології, технології навчання, технологія освіти.

Термін „технологія” – грецького походження: *techne* – мистецтво, майстерність, *logos* – наука, закон; наука про майстерність [1, с. 6].

У тлумачному словнику це поняття подається як сукупність прийомів, що застосовуються в якій-небудь справі, майстерності, мистецтві [2, с. 1132].

Технологія освіти – науковий опис засобів і методів педагогічного процесу, який веде до наперед запланованого результату [3, с. 907].

А от поняття „педагогічна технологія” трактувалося по-різному: як сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізовувати завдання освіти (В. Безпалько); як системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення освітньої мети (М. Кларін); як модель спільної педагогічної діяльності, продумана в усіх деталях з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студента й викладача (В. Монахов).

Сучасні педагогічні технології охоплюють коло теоретичних та практичних питань управління, організації навчального процесу, методів та засобів навчання. Для нашого дослідження це є дуже важливим, тому що суб'єкт-суб'єктне управління є новітньою педагогічною технологією

педагогічного процесу, яка полягає в оновленні цього процесу, сприяє до ефективнішої співпраці суб'єктів освітнього процесу. Таким чином, педагогічна технологія відбиває рівень майстерності педагога, а від того, як і якими прийомами навчання й виховання він володіє, залежить ступінь розвитку суб'єктів педагогічного процесу.

Організація навчально-виховного процесу в педагогічному університеті не можлива без суб'єкт-суб'єктного управління, яке ми визначаємо як цілеспрямований процес управлінської діяльності суб'єктів (викладача та студента) педагогічного процесу, який сприяє організації й розвитку педагогічної системи та її суб'єктів й ґрунтується на системі знань, навиків, умінь і професійно важливих якостей особистостей цього процесу; вплив викладача та студента на загальну систему в цілому або на окремі її ланки на основі пізнання й використання об'єктивних закономірностей й тенденцій в інтересах забезпечення її оптимального функціонування й розвитку та досягнення поставлених цілей.

Отже, призначення інноваційної діяльності в системі освіти – виявляти необхідність змін її педагогічної системи, знаходити й ефективно використовувати існуючі можливості для досягнення поставленої мети. Керівництво та суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом спрямоване на створення педагогічних умов, які сприяють індивідуальному особистому зростанню й самоактуалізації, самореалізації особистості майбутнього вчителя.

Новоутворення та новизну в освітніх технологіях виділяють як інноваційні технології. Тепер прослідкуємо об'єднання інноваційних технологій з педагогічними технологіями.

Інноваційна педагогічна діяльність полягає в розробці, поширенні чи застосуванні освітніх інновацій. Метою будь-якого нововведення є підвищення ефективності педагогічного процесу. Ступінь ефективності нововведення залежить від того, яких витрат потребує конкретне нововведення і як довго воно даватиме корисний ефект. Якщо через незначний час після впровадження нововведення актуальною буде проблема щодо освоєння нового, яке нейтралізує дію попереднього, то корисний ефект такого нововведення не може бути значним, а значить витрати на його впровадження виявляться невиправданими. Отже, ефективність нововведення залежить від досягнутого завдяки йому корисного ефекту, тривалості використання інноваційної технології, витрат на її впровадження [4, с. 64].

Для нашого дослідження важливим є дослідження І. Підласого, який відмітив, що педагогічні інновації (від англ. innovation – нововведення) – це зміни в навчально-виховному процесі педагогічної системи з метою її оновлення, покращення, удосконалення.

О. Кіяшко інноваційними називає такі технології, які спроможні вивести систему освіти на новий рівень і задовольнити потреби суспільства в новій генерації фахівців професіоналів [5, с. 50].

І. Дичківська стверджує, що інноваційна педагогічна технологія – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [6, с. 338].

В. Слободчиков визначає поняття „інновація – кінцевий результат творчої діяльності у вигляді нової чи удосконаленої продукції, нового чи удосконаленого технологічного процесу” [7, с. 5].

Під інноваційними процесами в освіті розуміють процеси виникнення, розвитку й проникнення в широку практику педагогічних нововведень, оскільки інновація – це не лише створення й упровадження нововведень, а й такі зміни, які мають визначальний характер, супроводжуються змінами в різновидах діяльності, стилі мислення.

Оскільки інновації в освіті вважаються процесом творення, то й перехід навчально-виховного процесу до якісно нового стану здійснюється систематично, а також запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, однією з яких і є суб’єкт-суб’єктне управління, допомагає підвищувати показники та рівні досягнень структурних компонентів процесу підготовки.

Отже, інноваційні педагогічні технології в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців покращують засвоєння ними навчального матеріалу, зменшують час на вирішення стандартних та нестандартних завдань, стимулюють творчий потенціал, зумовлюють позитивне ставлення до навчальних дисциплін, підвищують рівень інформаційної культури та створюють умови для повноцінного розкриття їх як особистостей. Тому застосування інноваційних педагогічних технологій є однією з умов якісної підготовки майбутнього вчителя.

Тоді суб’єкт-суб’єктне управління педагогічним процесом – це і є результат творчої діяльності викладача та студентів. Доцільно підкреслити, що в процесі суб’єкт-суб’єктного управління змінюється й сам викладач, і сам студент: відточується його професіоналізм, змінюється позиція стосовно своїх професійних можливостей, коригуються технологічні підходи й рішення в самоактуалізації та самореалізації свого особистісного „Я”.

Отже, такі інноваційні технології як суб’єкт-суб’єктного управління в навчально-виховному процесі педагогічного університету забезпечують умови розвитку особистості, сприяють творчому збагаченню, розвитку особистісної ініціативи, свободи саморозвитку.

Саме тому перетворення, які відбуваються в системі вищої освіти відповідно до гуманістичних, аксіологічних, національних, економічних та суспільних пріоритетів, сприяють підготовці „нового” вчителя, який ефективніше управляє педагогічним процесом, сприяє суб’єктивізації учнів та постає активним суб’єктом і робить активними суб’єктами учнів. А інноваційні технології у сфері вищої освіти вимагають модернізації

та вдосконалення навчально-виховного процесу та передбачають технологізацію професійної підготовки студентів.

Якість професійної підготовки у вищій школі залежить від рівня впровадження педагогічних інноваційних технологій, які сприяють ефективній підготовці висококваліфікованих конкурентноздатних фахівців.

Усе це дозволяє нам розглядати суб'єкт-суб'єктне управління як інноваційну педагогічну діяльність, яка є складним утворенням, сукупністю різних за цілями та характером видів робіт, що відповідає основним етапам розвитку інноваційних процесів і спрямована на створення і внесення викладачем змін до власної системи роботи та діяльності студентів. Вона має комплексний, багатоплановий характер, втілює в собі єдність наукових, технологічних, організаційних заходів. Інноваційна діяльність є системним видом діяльності, спрямованим на реалізацію нововведень на основі використання і впровадження нових наукових знань, ідей та підходів.

Отже, суб'єкт-суб'єктне управління як інноваційна технологія об'єднує створення, освоєння та застосування різних нововведень, які значно прискорюють процеси оновлення системи вищої освіти й орієнтується на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми.

Перспективними напрямками майбутніх досліджень вважаємо: розробку моніторингу розвитку творчих здібностей учасників педагогічного процесу в умовах суб'єкт-суб'єктного управління, вивчення психолого-педагогічних умов впровадження спецкурсу „Суб'єкт-суб'єктне управління педагогічним процесом” та ін.

Список використаної літератури

- 1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій** / автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х. : Вид група „Основа”, 2011. – 176 с.
- 2. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
- 3. Енциклопедія освіти** / Акад. пед. наук України ; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 4. Даниленко Л. І.** Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.
- 5. Кіяшко О. О.** Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіяшко Олександр Олександрович. – Луганськ, 2001. – 262 с.
- 6. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
- 7. Слободчиков В. И.** Проблемы становления и развития инновационного образования / В. И. Слободчиков // Инновации в образовании. – 2003. – № 2. – С.4 – 18.

Кожевникова А. В. Суб'єкт-суб'єктне управління як інноваційна технологія в навчально-виховному процесі педагогічного університету

У статті наведено аналіз результатів дослідження специфіки суб'єкт-суб'єктного управління навчально-виховним процесом у педагогічному університеті. Таке управління впливає на розвиток особистості майбутнього вчителя.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, технологія освіти, інноваційна педагогічна технологія, інноваційна технологія, суб'єкт-суб'єктне управління.

Кожевникова А. В. Субъект-субъектное управление как инновационная технология в учебно-воспитательном процессе педагогического университета

В статье приведен анализ результатов исследования относительно специфики субъект-субъектного управления учебно-воспитательным процессом в педагогическом университете. Такое управление влияет на развитие личности будущего учителя.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, технология образования, инновационная педагогическая технология, инновационная технология, субъект-субъектное управление.

Kozhevnikova A. V. The Subject-subject Management as an Innovative Technology in the Educational Process of Pedagogical University

The article presents an analysis of the results of research as for the specific subject-subject management educational and training process in Pedagogical University, which affects the development of future teachers during training

Key words: technology, educational technology, technology education, innovative educational technology, innovative technology, subject-subject management.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147

Л. В. Костюченко

**ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

В умовах динамічного розвитку світу з'явилась потреба в модернізації освітньої системи. Сучасні освітні тенденції характеризуються демократичністю, інтегративністю, появою інноваційних та вдосконаленням

традиційних технологій навчання. В умовах технологізації освіти надзвичайно актуальним є питання використання інноваційних педагогічних технологій. Проте сучасний досвід їх використання свідчить про необхідність здійснення фундаментальних змін у підходах до забезпечення гарантованої якості вищої освіти. Головною метою технологічного підходу є формування особистості майбутніх фахівців, задоволення їх пізнавальних та духовних потреб, розвиток інтелекту студентів. Інноваційні педагогічні технології сприяють переведенню інноваційних нововведень в систему норм, вказівок та прийомів, які забезпечують їх результативність і реалізацію на практиці.

Важливість використання технологій навчання обумовлює посилений інтерес вчених всього світу до цієї проблеми. Вивчення освітніх технологій за кордоном пов'язане з іменами Д. Брунера, М. Вулмана, Г. Грейса, Дж. Керала, М. Кларка, П. Мітчелла, Р. Томаса, Д. Хамбліна та ін. Важливого значення цій темі надають і російські вчені В. Беспалько, Т. Ільїна, М. Кларин, Г. Селевко та інші. В українській педагогічній науці зробили вагомий внесок в дослідження освітніх технологій такі відомі вчені, як А. Алесюк, С. Гончаренко, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва тощо.

Метою написання статті є визначення особливостей використання інноваційних технологій навчання у вищій школі.

Актуальною концепцією навчання, починаючи з 50-х років ХХ століття, є **технологія навчання**. Сам термін „технологія” стосовно навчального процесу було вперше вжито 1886 року американцем Дж. Саллі. Використання поняття „технологія навчання” пов'язане зі стрімким розвитком науково-технічного прогресу. Вдосконалення змісту, форм та методів професійної підготовки відповідно до вимог сучасності втілюється в сучасних технологіях організації навчання. Згідно з визначенням В. Ортинського, педагогічна технологія – системний, концептуальний, нормативний, варіативний опис діяльності педагога та студента, скерований на досягнення загальноосвітньої мети [3].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що провідними інноваційними технологіями, які використовуються в практиці сучасної вищої школи є технологія кредитно-модульного, проблемного, контекстного, проектного, тренінгового навчання, ігрового підходу та інформаційно-комунікативна технологія.

Побудову процесу професійної освіти, що забезпечує якісно новий рівень підготовки фахівця з урахуванням цілісності особистості, можливо здійснити шляхом *технології модульного навчання*. Це питання розробляли В. Беспалько, М. Гриньова, Г. Мельниченко, В. Ортинський, Т. Поснова, В. Панченко, П. Юцявічене та ін. Модульне навчання орієнтоване на формування творчої самостійної особистості майбутнього вчителя в процесі засвоєння системних професійних знань. Головною метою технології модульного навчання є збагачення досвідом творчості, формування механізму самовдосконалення та самореалізації особистості

кожного студента у сфері майбутньої професійної діяльності [3]. Згідно з основними положеннями Болонської декларації кредитно-модульна технологія навчання є основною у вищій школі. Головним підсумком застосування кредитно-модульної технології навчання є постійна систематична самостійна робота студентів з оволодіння знаннями і навичками, свобода для самостійного вивчення матеріалу, активна участь студентів у педагогічному процесі, їх взаємодія. Головною в кредитно-модульній технології стає діяльність студентів, а не педагогів.

У теорії вищої освіти одним з центральних напрямків педагогічного дослідження професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя залишається *технологія проблемного навчання* (М. Скаткін, І. Лернер, В. Оконь, М. Данилов, М. Махмутов, А. Матюшкін, А. Хуторської та ін.) Ця технологія базується на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють пізнавальний процес та підвищують загальну активність студентів; формує пізнавальну спрямованість особистості. Проблемне навчання можна розглядати як технологію розвивального навчання, спрямованого на активне сприйняття знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, на залучення майбутніх вчителів до наукового пошуку, творчості, на виховання професійно значущих якостей особистості. Процес навчання перетворюється в систему навчально-предметних ситуацій. Під час проблемного навчання роль самостійності студентів збільшується, відбуваються позитивні зміни в способах отримання знань, в цілеспрямованості та вмотивованості своєї діяльності [1].

Серед педагогічних технологій, що сприяють професійно-особистісному розвитку майбутнього вчителя, особливе місце належить *технології контекстного навчання* (А. Вербицький, І. Жукова, О. Ткаченко та ін.). Технологією контекстного навчання прийнято вважати тип навчання, у якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста. Ця технологія здійснюється забезпеченням трансформації навчально-пізнавальної діяльності в професійно-педагогічну відповідно до змін її потреб, мотивів, засобів та результатів. Контекстне навчання формує практичні вміння майбутньої професійної діяльності майбутнього вчителя, а також пізнавальну та професійну мотивацію особистості, розвиває дидактичні вміння, педагогічне мислення, професійно-важливі якості спеціаліста, інтегрує емоційний та діловий компоненти навчальної взаємодії [2, с. 8].

На думку дослідників (С. Аніскевич, О. Демченко, С. Калашнікова, О. Мартиненко, Т. Райських, Т. Сорочан, Н. Цодінова та ін.), важливий внесок в професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя вносить *технологія проектного навчання*. Під час реалізації такої технології студенти з викладачем проєктують професійну опосередковану проблемно-смыслову ситуацію, пов'язану із предметом навчання або майбутньою діяльністю, а потім самостійно розв'язують протиріччя.

Вважаємо, що перевагою такого виду роботи є її спрямованість на формування ціннісно-сміслового мислення майбутнього вчителя, його здатності знаходити відповіді на важливі питання професійного, морального, етичного та естетичного характеру [4]. Аналіз проблемних педагогічних ситуацій, завдань на заняттях, активний пошук шляхів їх розв'язання надають студентам вміння застосовувати методи пізнання педагогічних явищ та інтересів, оптимізують розвиток їх професійно-педагогічного мислення та сприяють більш глибокому та усвідомленому засвоєнню педагогічної теорії.

У системі загальнопедагогічної підготовки вчителів широко використовується *технологія тренінгового навчання* (О. Дубасенюк, В. Кокоренко, О. Луганцева, М. Скуратівська, В. Стрельников, Л. Шепелева, Г. Кошонько, Л. Мітіна та ін.). Професійний тренінг являє собою систему вправ, спрямованих на професійно-особистісний розвиток, формування, корекцію у майбутнього вчителя необхідних професійних та особистісних якостей. Різноманітні форми тренінгів орієнтовані на розширення педагогічної свідомості та самооцінки майбутнього вчителя, розвиток емоційно-чуттєвої сфери, вдосконалення прийомів оволодіння емоційним станом у професійно-педагогічній діяльності, розвиток комунікативних та рефлексивних умінь, формування професійних установок, пов'язаних зі змінами ціннісно-сміслової сфери студента, його потреб та інтересів, оволодіння новими професійними техніками й технологіями та ін.

Імітація соціально-рольових та просторово-часових умов професійно-педагогічної діяльності, що забезпечують реалізацію особистісних функцій майбутнього вчителя в складних ситуаціях, реалізується завдяки *технології ігрового підходу* (Г. Селевко, В. Симоненко, Н. Фомін, С. Шмаков та ін.). Педагогічна гра є своєрідною формою імітації реальної професійно-педагогічної діяльності в штучно створених умовах. Функціональні можливості гри пов'язані з посиленням професійної зацікавленості й пізнавальної мотивації студентів; розвитком самостійності й самоконтролю прийняття рішень; збагаченням проблемно-професійного та соціального досвіду майбутніх вчителів; формуванням цілісного уявлення про професійну діяльність в її динаміці [6].

Вимога сьогодення, що дозволяє значно розширити освітні можливості особистісно-орієнтованої освіти, – *інформаційно-комунікативні технології* (М. Жалдак, В. Глушков, В. Биков, А. Гринберг, І. Король та ін.). Уміння орієнтуватися в структурі та змісті нового інформаційного простору сучасного суспільства під час пошуку необхідної інформації в Інтернеті; вміння ефективно використовувати нові види навчальних матеріалів (електронні підручники, довідники, медіатеки та ін.); уміння раціонально організувати свою особисту пізнавальну та практичну діяльність на основі використання сучасних засобів нових інформаційних технологій, оформлювати та надавати результати цієї діяльності з використанням сучасних стандартів надання інформації в інформаційно-телекомунікаційних сферах – такі компетенції

майбутніх педагогів формуються у процесі застосування нових інформаційних технологій [5].

Отже, проблему особистості студента як суб'єкта діяльності на сучасному етапі професійної освіти можна розглядати як центральну. Це обумовлює пошук нових підходів до професійної підготовки майбутнього педагога. Саме тому стратегічним завданням сучасної освітньої системи є пошук та розвиток інноваційних педагогічних технологій. Вважаємо, що технологія модульного, проблемного, контекстного, проектного, тренінгового й інформаційно-комунікативного навчання та ігрового підходу є провідними в сучасній системі вищої освіти і можуть використовуватися з метою формування компетентного фахівця.

Список використаної літератури

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. пос. для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с. **2. Дудко Л. А.** Роль інноваційних технологій у становленні конкурентоспроможних спеціалістів / Л. А. Дудко // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, 2004. – № 39. – С. 14. **3. Ортинський В. Л.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. **4. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. моногр. / В. П. Андрущенко, Н. О. Дівінська, Б. І. Корольов та ін.** – К. : Пед. думка, 2008. – 254 с. **5. Преемственность** общего среднего и вузовского образования / Л. О. Филатова // Педагогика : научно-теоретический журнал. – 2004. – № 8. – С. 63 – 68. **6. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. – К. : „Академвидав”, 2006. – 352 с.

Костюченко Л. В. Використання інноваційних педагогічних технологій в практиці роботи вищої школи

У статті коротко висвітлено особливості провідних освітніх технологій сучасної освіти. Виділено та розглянуто сутність та особливості модульного, проблемного, контекстного, проектного та тренінгового навчання, ігрового підходу та інформаційно-комунікативної технології.

Ключові слова: інноваційні педагогічні технології, особистісно орієнтовані технології.

Костюченко Л. В. Использование инновационных технологий в практике работы высшей школы

В статье коротко описаны особенности образовательных технологий современного образования. Выделена и рассмотрена суть и особенности модульного, проблемного, контекстного, проектного обучения, задачного и игрового подхода, информационно-коммуникативная технология.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, лично-ориентированные технологии.

Kostyuchenko L. V. The us of Innovatioan Pedagogical Technologies in Practice to Work in Higher School

The peculiarities of leading educational technologies of contemporary education are briefly examined in the article. The essence of are modular, problematic, contextual, training, project education, task solving and game approachis and information and communication technology is distinguished and examined.

Key words: innovatioan pedagogical technologies, person-directed technologies.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378 : 339.138-051

Р. А. Кубанов

**ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ – ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИЙ
ЕЛЕМЕНТ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО МАРКЕТОЛОГА**

Сучасне суспільство усвідомлює, що основним джерелом науково-технічного й соціального прогресу стає творча особистість. При цьому майже кожна сфера людської діяльності вимагає не лише наявності високої кваліфікації й творчості фахівців, а наявності лідерських якостей. Дійсно творчо мисляча особистість може створювати новітні технології, робити дослідження в духовній сфері життя, але в будь-якому творчому колективі повинен бути лідер, який систематизує, проведе аналіз, визначить тенденції розвитку й відповідно до цього дасть оцінку і спрогнозує подальший розвиток.

Коли людина впливає на поведінку членів групи без використання примусових форм влади, то мова йде про вияв лідерства. Очевидно, що лідерство як явище, ґрунтується на певних об'єктивних потребах складно організованих систем. До них відносяться, насамперед, потреба в самоорганізації, упорядкуванні поведінки окремих елементів системи з метою забезпечення її життєвої й функціональної здатності, зокрема, професійного розвитку. Така впорядкованість здійснюється через вертикальне (керування-підпорядкування) й горизонтальне (однорівневі зв'язки) розподіл функцій і ролей, і насамперед, через виділення управлінської функції й здійснюючих її структур, які для своєї ефективної роботи вимагають ієрархічної, пірамідальної організації. Вершиною такої управлінської піраміди виступає ніхто інший, як лідер.

Проблемі лідерства присвячені праці сучасних психологів, педагогів, у яких обґрунтовано необхідність формування лідерських якостей майбутніх фахівців у процесі навчання (Н. Белякова, О. Маковський, О. Романовський) [1; 2; 3], у позанавчальній роботі (Н. Семченко) [4], громадській діяльності (М. Лукашевич, О. Снісаренко, Л. Сніцар) [5]. Водночас, проблема формування лідерських якостей майбутніх маркетологів у процесі навчання не була предметом спеціального дослідження.

Метою нашого дослідження є надання загальної характеристики лідерських якостей майбутнього маркетолога та вивчення наукових підходів до їх формування в навчальному процесі ВНЗ.

Будь-яка професійна діяльність пред'являє до людини певні вимоги і впливає на її особистість і весь спосіб життя. Для того, щоб визначити, якими особистісними якостями, що сприяють ефективності професійної діяльності, тобто професійно важливими якостями, повинні володіти майбутні маркетологи, необхідно піддати професіографічному аналізу саме цю діяльність, виявити її специфічні особливості, розкрити її структуру. З'ясування закономірностей професійної діяльності дозволяє не тільки вивчити її, але й розробити систему організаційних заходів, спрямованих на її вдосконалення в процесі навчання студентів у ВНЗ [8, с. 3].

Розглянемо професійні якості маркетолога, аналізуючи освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівця з маркетингу рівня „магістр” [10]. Згідно з ОКХ, магістр із маркетингу виконує такі виробничі функції й відповідні до них типові завдання діяльності:

1. Планова: планування стратегічної і поточної діяльності; бізнес-планування та інноваційна діяльність.
2. Організаційна: організація роботи служби маркетингу.
3. Управлінська: реалізація планів діяльності; координація в процесі реалізації планів діяльності.
4. Науково-дослідна: дослідження з питань підвищення ефективності маркетингової діяльності.
5. Консультаційна: консультування з планування та управління бізнесом.
6. Навчально-методична: планування та організація навчального процесу.

Для виконання всіх перерахованих вище типових завдань діяльності фахівцю з маркетингу в тій чи іншій мірі необхідні лідерські якості.

Соціальна психологія трактує субстант „лідер” як: 1) член групи, за яким вона визнає право приймати остаточні рішення; 2) індивід, який наділений найбільшим ціннісним потенціалом у групі; 3) суб'єкт, який відіграє центральну роль в організації діяльності групи; 4) особа, яка має певний вплив на окремих членів групи та на групу в цілому, регулює в ній стосунки [6]. Отже, лідер – це той, хто в певній ситуації бере на себе більшу відповідальність, ніж усі інші, за виконання групових завдань.

Виявити потенційних лідерів можна декількома шляхами. По-перше, це пряме спостереження за особистістю та вивчення думки оточуючих

його людей – якщо він вміє організувати їх, то безперечно він – лідер. По-друге, це тестування. Але, працюючи з тестами, треба пам'ятати, що результати відносні й не можна робити певні висновки, спираючись лише на них. Усі тести ґрунтуються на певному уявленні про те, що таке ідеальний лідер. Скільки тестів, стільки й уявлень. Також тести мають недолік виявляти дрібні несуттєві особливості характеру людини. Так, наприклад, якщо тест показує, що людина асоціальна або невротик, це може завадити успішному процесу її формування, тому що викладач буде звертати увагу якраз на ці риси, хоча насправді вони були актуальні лише на момент тестування – поганий настрій або самопочуття. Ще один шлях виявлення потенційних лідерів – так звані „мотузкові” тренінги. Це створення незвичайних ситуацій, вирішення яких потребує напруженої роботи всієї команди за обмежений час. Лідера, насамперед, виділяє факт наявності послідовників. Він має дар системного бачення ситуації та вміння передати його іншим.

Протягом багатьох років учені [7] намагалися виділити основні особливості лідера, до яких відносили 5 таких рис:

- розум або інтелектуальні здатності;
- панування або перевага над іншими;
- упевненість у собі;
- активність і енергійність;
- знання справи.

Сучасний лідер має окремі соціально-рольові характеристики:

- репутація (суспільна думка про людину, що базується на історії її життя, особистих досягненнях і заслугах);
- амплуа (соціальна роль, що програється);
- легенда (історія життя людини, представлена в іміджі);
- місія (соціально важливі цілі, корисність для суспільства) [12].

Ділова людина повинна орієнтуватися на потреби й інтереси тієї соціальної групи, думка якої є важливою для неї в процесі просування свого іміджу. Тому соціальні характеристики, як правило, пов'язані з поточною ситуацією, вимогами сьогодення (наприклад, якщо в 80-ті роки ХХ ст. головною характеристикою фахівця була ретельність, то сьогодні – високий рівень компетентності; якщо раніше був затребуваний спеціаліст, який точно реалізує установки, що зверху спускаються, то сьогодні – високий рівень компетентності й професіоналізму; раніше був потрібен фахівець, який точно реалізував би установки, що поступають зверху, то сьогодні – заповзятливий, що вміє самостійно мислити і працювати з інформацією). Сучасна ділова людина повинна постійно „тримати руку на пульсі” з огляду на зміни, уловлюючи нові тенденції й вимоги, прогнозуючи інтереси й потреби завтрашнього дня. Лідер у цьому випадку повинен викликати бажані асоціації й віру, що він задовольнить потреби й інтереси окремої соціальної групи або декілька груп. Отже, соціальні характеристики – це досить рухлива частина лідера, тісно пов'язана з вимогами сучасної реальності [12, с. 321].

Слід підкреслити, що основними умовами лідерства є: перша (обов'язкова) – володіння владою в конкретних формальних або неформальних організаціях найрізноманітніших рівнів та масштабів, від держави й навіть групи держав до урядових установ, місцевого самоврядування або народних та громадських груп і рухів. Друга – нести розвиток людям. Третя – усвідомлення лідером своїх якостей та їх обдумане застосування на своєму (та не тільки на своєму) життєвому шляху.

План дій під час формування лідерських якостей у майбутніх маркетологів базується на: 1) створенні сприятливого навчально-виховного середовища; 2) формуванні сприятливого професійного середовища; 3) діяльності університету в спільноті (суспільство – викладач – студент).

Щодо першого напрямку, то ми вважаємо, що проектування освітнього процесу як одного із засобів формування лідерських якостей студентів не обмежується спеціальним конструюванням навчального матеріалу, який забезпечує студенту свободу вибору в роботі з ним. Важливо, як цей матеріал використовується викладачем на занятті. У системі навчання, беручи до уваги особистісно орієнтований підхід, суттєво змінюються функція та форма організації заняття. Щодо функції, то в даному випадку воно підпорядковане не повідомленню та перевірці знань, а виявленню, розширенню, збагаченню та урізноманітненню досвіду студентів по відношенню до змісту того, що вивчається. За формою це може бути співбесіда, діалог, інтерв'ю, заняття-пошук, рольова гра, ток-шоу, драматизація чи те, що американці називають *workshop*.

Характерним для навчального процесу студентів-маркетологів є діалогічне навчання (спільна діяльність викладача та студентів під час ситуативного моделювання інформації у формі діалогу). Слід зауважити, що діалог – це, перш за все, сфера духовного збагачення людей та їх єднання, а його метою є досягнення порозуміння між його учасниками. Майбутні маркетологи опановують лідерські вміння (комунікативні, організаторські, перцептивні, прогностичні, уміння саморегуляції, креативні) у процесі діалогічної взаємодії, оскільки вона дозволяє їм активно діяти, обмінюватись думками, ідеями, судженнями, відстоювати власну позицію в дискусії або суперечці, досягати згоди; розвиває критичність, виховує моральне та духовне ставлення до процесу комунікації, сприяє формуванню й постійному вдосконаленню в студентів творчих методів, прийомів і форм навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності, набуттю суб'єктному досвіду життєдіяльності, стимулює до виявлення в собі можливостей, здібностей, не помічених раніше, реалізації їх у діяльності.

Однією з характеристик особистості лідера виступає самоприйняття й особистісне зростання. Особистісне зростання – це розвиток особистості, основними характерними рисами якого є:

- воля вибору;
- уміння здійснювати свій життєвий вибір за своїм бажанням;
- життєрадісність і енергійність у повсякденному житті;

– досягнення значного успіху в діяльності, оскільки вона є для них об'єктом самовираження;

– прагнення до самопізнання, виявлення своїх особистісних можливостей;

– цілісне сприйняття миру;

– внутрішня гармонія, багатий внутрішній світ та інше [11, с. 66].

Безумовно, що сприятливе навчально-виховне середовище ВНЗ позитивно відображається на особистісному зростанні майбутнього маркетолога та розвитку його лідерських якостей.

Стосовно другого напрямку, то серед основних стратегій, які застосовуються викладачами кафедри маркетингу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка для розвитку маркетолога-лідера, здатного виконувати функції на високому рівні та відповідно до сучасних реалій, головною є – організація професійної підготовки, котра спрямована на визначення власних навичок та вмінь, індивідуальних якостей. Така підготовка спроможна трансформувати академічні переваги особи та спрямувати їх на лідерство в підприємницькій діяльності.

Формування лідерських якостей у студентів-бакалаврів сприяє реалізації їх здатностей: співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства; застосовувати технології моніторингу ресурсів і забезпечення стійкого розвитку підприємства; моделювати організацію власної трудової та підприємницької діяльності, працю всього колективу; орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин; складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес-проекти; презентувати та поширювати інформацію про результати власної економічної діяльності [8, с. 90].

Щодо третього напрямку, то діяльність університету ґрунтується на певних принципах, а саме:

– сприяння (розвиток лідерства ґрунтується на формальному та неформальному навчанні в групі, в основі діяльності лежить повага, заохочення, толерантність і сприйняття різноманітних поглядів та ідей, ідея побудови й розвитку професійної спільноти студентів-маркетологів та належності до неї);

– сконцентрування уваги на тих, хто навчається (викладач кафедри маркетингу повинен розуміти контекст, у якому модифікується розвиток лідерства; знати потреби студентів, їхні бажання, переваги та недоліки, що можливо здійснити за допомогою їх залучення до процесів планування навчального процесу, прийняття рішень, рефлексивної практики);

– сконцентрування уваги кожного зі студентів на лідерстві як процесі (лідерство – це стосунки в групі або колективі, що відіграють певну роль у процесі розвитку власних здібностей та організаційної здатності);

– фокусування уваги майбутніх маркетологів на діяльності чи певному завданні (розвиток лідерства здійснюється в реальному середовищі з метою виконання необхідних видів завдань, що забезпечує поєднання його теорії і практики та має вплив на подальший розвиток особистості).

Таким чином, конкурентоздатність майбутніх маркетологів залежить не тільки від якості оволодіння ними сучасними професійними знаннями, ступеня їх економічної та інформаційної культури, уміння мислити й діяти в категоріальній системі ринкової економіки, а й значною мірою від рівня сформованості їх самооцінки, мотивації та лідерських якостей. Вища освіта має відігравати провідну роль у формуванні лідерських якостей, виходячи з твердження, що кожен студент є потенційним лідером, і головне завдання університету – розкрити цей потенціал та створити можливості проявити та розвивати ті особливі таланти й здібності студентів, які дадуть їм змогу стати провідними спеціалістами в галузі маркетингу.

Формування лідерських якостей у сучасних умовах можливо лише в процесі застосування особистісно орієнтованого навчання, коли до уваги беруться психологічні особливості кожного студента, його задатки та рівень розвиненості необхідних якостей. Лише розглядаючи кожного студента як індивідуальність, яка має властиві лише їй особистісні риси та якості, можна адекватно організувати навчальну діяльність, підібрати необхідні педагогічні методи і прийоми для розвитку його як особистості та підвищення результатів навчання і, відповідно, для ефективнішого формування професійної компетентності.

У подальшому планується дослідити ефективність впливу навчання за інтерактивними технологіями на розвиток лідерських якостей студентів-маркетологів.

Список використаної літератури

- 1. Белякова Н.** Социально-психологические особенности проявления лидерства в студенческих группах : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Социальная психология” / Н. Белякова. – М., 2002. – 19 с.
- 2. Маковський О.** Особливості формування якостей лідера у курсантів вищих військових навчальних закладів / О. Маковський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – К., 2002. – № 1. – С. 200 – 204.
- 3. Романовский А.** Мировоззрение лидеров – залог успеха развития общества / А. Романовский // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – Х. : НТУ „ХПІ”, 2006. – Вип. 9 – 10. – С. 44 – 48.
- 4. Семченко Н.** Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. Семченко. – Х., 2005. – 23 с.
- 5. Лукашевич М.** Самоменеджмент в освіті: можливості і перспективи / М. Лукашевич // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 67 – 69.
- 6. Зубанова Л. Б.** Сущность лидерства и возможности формирования его потенциала /

Л. Б. Зубанова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 2. – С. 53 – 57. **7. Джеймс М.** Рожденные выигрывать. Транзактный анализ с Гештальт-упражнениями / М. Джеймс. – М. : Прогресс; Универс, 1993. – 657 с. **8. Компетентнісний** підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с. **9. Авренєв Б. Е.** Проблема формування лідерських якостей керівника ОВС / Б. Е. Авренєв // Проблеми екстремальної та кризової психології : зб. наук. праць. – Вип. 7. – Харків : УЦЗУ, 2010. – С. 7 – 11. **10. Освітньо-кваліфікаційні** характеристики бакалавра, спеціаліста і магістра спеціальності „Маркетинг” напряму підготовки 0501 – „Економіка і підприємництво”; кол. авт. за заг. керівн. А. Ф. Павленка. – К. : КНЕУ, 2004. **11. Вергелес К. В.** Особливості розвитку креативності як умови професіоналізму та особистісного зростання фахівця / К. В. Вергелес // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць; за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 28 (32). – Харків : НТУ „ХПІ”, 2011. – С. 63 – 71. **12. Мазоренко М. О.** Діловий імідж – професійно важлива якість спеціаліста / М. О. Мазоренко // Проблеми екстремальної та кризової психології : зб. наук. праць. – Вип. 7. – Харків : УЦЗУ, 2010. – С. 319 – 327.

Кубанов Р. А. Лідерські якості – професійно важливий елемент особистості майбутнього маркетолога

У статті розглянуто сутність, функції й особливості лідерства. Надається загальна характеристика та визначаються особливості процесу виявлення лідерів, їх роль у діяльності групи. Висвітлюється авторська позиція в теоретичному обґрунтуванні процесу формування лідерських якостей у майбутніх маркетологів. Розроблено план дій під час розвитку лідерських якостей у студентів-маркетологів у ВНЗ.

Ключові слова: лідер, лідерство, лідерські якості, маркетологи, університет.

Кубанов Р. А. Лидерские качества – профессионально важный элемент личности будущего маркетолога

В статье рассматривается сущность, функции и особенности лидерства. Дается общая характеристика и определяются особенности процесса выявления лидеров, их роль в деятельности группы. Отображается авторская позиция в теоретическом обосновании процесса формирования лидерских качеств у будущих маркетологов. Разработан план действий во время развития лидерских качеств у студентов-маркетологов в ВУЗе.

Ключевые слова: лидер, лидерство, лидерские качества, маркетологи, университет.

Kubanov R. A. Leader Qualities – Professionally Important Element of Personality of Future Marketing Specialist

Essence and terms of leadership is examined in the article. Description is given and the features of process of exposure of leaders, their role, are determined in activity of group. The theoretical ground of process of forming of leader qualities is represented for future marketing specialists. The plan of actions is developed during development of leader qualities for marketing students-specialists in university of higher.

Key words: leader, leadership, leader qualities, marketing specialists, university.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147.091.31–059.1

О. Г. Кучерявий

ІННОВАЦІЙНІ СКЛАДНИКИ ПРОЕКТУ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Існуюча практика впровадження в Україні основ кредитно-модульного навчання у ВНЗ різних видів акредитації свідчить про наявність у викладачів суттєвих утруднень у сфері проектування компонентів освітнього модуля. Йдеться про небезпеку відбиття в модулях лише окремих компонентів змісту вищої національної освіти, як правило, змістового. Це негативно впливає на її якість, бо в належному ступені та на самоцінному рівні студенти різних спеціальностей не оволодівають культурою професійного спілкування, не засвоюють способів фахової діяльності, досвіду науково-дослідної роботи, професійного самостановлення та емоційно-вольового ставлення до цінностей професійного світу. В освітньому просторі країни склалася ситуація, коли реально існує не тільки запит суспільства на випускника ВНЗ з високим рівнем духовно-моральної та професійної культури, гуманістичною спрямованістю особистості, але й запит практики фахового навчання й виховання на цілісну сукупність теоретичних положень щодо проектування модульного навчання як джерела духовного й професійного розвитку особистості студента. Задоволення відповідного запиту суспільства та потреб студентів у неперервному розвитку у великій мірі залежить від розв'язання загальної проблеми наукового обґрунтування теоретико-методологічних основ модульно-розвивального навчання у вищій школі.

На теренах СНД модульне навчання стало предметом психолого-педагогічних досліджень у другій половині ХХ століття. Результати наукового пошуку П. Юцявічене (Литва) були присвячені принципам, умовам, правилам, процедурам конструювання модульних навчальних програм, банку модулів формування знань (змістових). Зокрема, нею

обґрунтовані такі технологічні принципи модульного навчання: виокремлення зі змісту навчання розрізаних елементів; динамічності; дієвості та оперативності знань і їх системи; гнучкості; усвідомленої перспективи; різнобічності методичного консультування; паритетності тощо [9].

Говорячи про російську версію організації модульного навчання у вищій школі, слід звернути увагу на ґрунтовний наробок К. Вазіної як вчення про створення розвивального освітнього простору. Стрижнем цього вчення є побудова відповідного простору, функціонуючого за певними культурними нормами як умова саморозвитку майбутнього фахівця.

Базою для розробки теоретичних основ проекту розвивального аспекту модульного навчання у вищій школі є теоретичні положення таких українських науковців, як В. Бондар, А. Алексюк і А. Фурман. В. Бондарем розроблено ґрунтовні теоретичні засади модульного структурування змісту дидактики, організації й оцінювання ступеня оптимальності та якості його засвоєння майбутніми фахівцями. Найсуттєвіший внесок цього науковця пов'язаний з положеннями про сутність і структуру навчального модуля, структуру змістових модулів у дидактиці та модульної програми з дидактики, умови реалізації модульного принципу розробки її змісту тощо. За В. Бондарем, *змістові* модулі класифікуються за критеріями: дедуктивна логіка структурування й засвоєння знань як цінностей (за цим критерієм проектуються **наукознавчі модулі** (вихідні, базові, моновалентні), **модулі теоретичного змісту** (моновалентні, узагальнювальні) та **полівалентні модулі**); характер викладу сприйняття й осмислення навчальної інформації; опора на нього дозволяє поділити всі змістові модулі на **інформаційно-змістові, проблемно-змістові та пошуково-змістові**.

Результати дослідження А. Алексюка прямо стосуються як шляхів гуманізації й демократизації вищої освіти загалом, так змісту й умов оптимальності технології модульної системи організації вивчення курсу „Педагогіка вищої школи”. А. Фурман присвятив свій науковий пошук модульно-розвивальній системі навчання учнів загальноосвітньої школи, розглядаючи її не тільки як соціальне замовлення, але й як предмет аналізу й проектування в різних вимірах.

Акцентуючи тезу про існування ґрунтовної бази для проектування теорії модульно-розвивального навчання у ВНЗ, підкреслимо гостроту потреби в розширенні змісту вищої фахової освіти, системи її провідних принципів, побудові на особистісній основі інноваційної класифікації методів навчання, а головне – у розробці регулятивів конструювання всіх компонентів освітнього модуля.

Мета статті: 1. Розкрити сутність змісту вищої професійної освіти залежно від потреб суспільства та особистості студента в розвитку й з урахуванням соціального досвіду, поняття освітнього модуля. 2. Висвітлити систему принципів модульно-розвивального навчання у вищій школі адекватно основним компонентам навчального процесу.

3. Класифікувати методи модульно-розвивального навчання у ВНЗ на підґрунті єдності діяльнісного, цілісного та особистісно орієнтованого підходів. 4. Показати сутнісні характеристики дидактичної технології й методики конструювання всіх компонентів освітнього модуля.

Виклад основного матеріалу дослідження.

1. Методологічний концепт. Спираючись на гармонічну єдність цілісного, особистісно орієнтованого, культурологічного, синергетичного та діяльнісного підходів, передусім була обґрунтована методологічна модель розгляду модульно-розвивального навчання у ВНЗ, яка має структуру: 1) предмет і мета моделювання; 2) засіб гармонізації співвідношення об'єктів методологічного аналізу; 3) функції та методологічні регулятиви моделі; 4) нормативно-технологічна складова наукового пошуку [6, с.16 – 34].

Предметом моделювання є гармонізація потоків співвідношення між потребами суспільства в національному культуротворенні й особистості майбутнього фахівця в загальному й професійному розвитку, з одного боку, та педагогічною дійсністю в університеті й дидактикою вищої школи, – з іншого. Звідси метою моделювання є комплексне перетворення педагогічної дійсності у ВНЗ відповідно до потреб українського суспільства в культуротворенні та особистості студента в загальному, духовно-моральному і професійному розвитку.

Визначено функції моделі (синтетичну та теоретико-прогностичну) та методологічні регулятиви конструювання змісту фахової освіти й педагогічної зокрема:

- адекватність змісту професійної освіти потребам у розвитку всіх структурних компонентів особистості майбутнього фахівця та потребам суспільства в культуротворенні, культуротрансляції та культурозбереженні;
- адекватність змісту освітнього модуля компонентам змісту фахової освіти в їх діалектичній єдності;
- адекватність принципів модульно-розвивального навчання його процесуальним компонентам;
- спрямованість цільових орієнтацій груп методів навчання на конкретні компоненти змісту фахової освіти;
- відповідність форм організації навчання у ВНЗ цілям, змісту й методам.

До нормативно-технологічної складової наукового пошуку увійшли: методологічний апарат дослідження та основні процедури щодо застосування методологічного апарату й визначених у моделі регулятивів для розробки цілей, змісту, принципів і методів навчання.

Теоретичний концепт. Розкрито сутність фахової освіти як засобу гармонізації співвідношення об'єктів методологічного аналізу: встановлено смислові координати народження цього поняття та детермінанти якості фахової освіти; побудовано концептуальну структуру управління фаховою освітою.

Зміст фахової освіти відповідно до потреб особистості студента та суспільства в неперервному розвитку вимагає розширення за рахунок введення таких двох компонентів, як досвід саморегуляції професійного становлення й духовно-морального розвитку та досвід гуманної взаємодії з людьми. Структуру освітнього модуля треба визначати у вимірах таких компонентів змісту фахової освіти: загальнокультурних та фахових знань; способів професійної діяльності; досвіду творчої та науково-дослідної професійної діяльності; досвіду емоційно-вольового ставлення до фахових і духовних цінностей, світу в цілому; досвід саморегуляції професійного становлення й духовно-морального розвитку; досвід гуманної взаємодії з людьми. Визначення освітнього модуля повинно забезпечувати гармонійне поєднання суспільно-розвивального й особистісно-розвивального характеру його змісту.

Освітній модуль у вищій школі – „це високоорганізована й адекватна структурі змісту фахової освіти особистісно-розвивальна система психологічного, дидактичного й методичного забезпечення процесу засвоєння студентом на самоцінному рівні певного компонента змодельованого соціокультурного досвіду” [6, с. 77].

Структура освітнього модуля, що впливає з відповідної методологічної моделі, має шість таких взаємопов'язаних компонентів: змістовий (модуль формування професійних знань); модуль формування фахових способів діяльності; евристичний (система творчих професійних задач і завдань); афективно-розвивальний (комплекс емоційно забарвлених фахових ситуацій і завдань щодо регуляції певних емоційно-вольових станів); комунікативно-розвивальний (система фахових комунікативних задач і ситуацій); модуль формування досвіду професійного самостановлення як фахівця (понятійний апарат теорії та технології професійного самовиховання).

Встановлено основні функції компонентів змісту вищої освіти в суспільно та особистісно значущих аспектах [6, с.77 – 82]. Компоненти змісту вищої педагогічної освіти виконують такі функції в суспільно значущому аспекті: культурозбережувальну, культуротрансляційну, культуровідтворювальну і культуророзвивальну. До основних її функцій в особистісно значущому аспекті відносяться: ціннісно-орієнтаційна; духовно-, мотиваційно-, когнітивно-, афективно- та комунікативно-розвивальні; організаційно-формуюча; адаптаційно-активізаційна; регулятивно-розвивальна; оцінно-спонукальна; інформаційно-аналітична та ін.

А. Фурман детально розкрив принципи ментальності, духовності та розвитковості системи модульно-розвивального навчання, які у своїй сукупності знаходяться в ізоморфній залежності від його загальної спрямованості та завдань [8, с. 34 – 119]. Автор обґрунтував такі нові її принципи функціонування у вищій школі, як принцип гармонізації співвідношення цілісного, культурологічного й особистісно орієнтованого підходів до проектування й розв'язання освітніх, виховних і розвивальних цілей навчання; принцип спрямованості навчання на реалізацію потреб

суспільства в культуротворенні й особистості студента в загальному й професійному розвитку. Разом з іншими вже ustalеними принципами (зв'язку навчання з професійною діяльністю, інтеграції змісту професійної освіти, систематичності та послідовності навчання, його виховного характеру) вони є адекватними змісту модульного навчання. Є й принципи, які співвідносяться з технологією організації (вони запропоновані П. Юцявічене), формами, умовами та результатами модульно-розвивального навчального процесу. Наприклад, його результатам відповідають принципи міцності, усвідомленості та дієвості результатів фахової освіти, духовного й професійного виховання, загального й професійного розвитку.

Провідним критерієм розробки й класифікації **методів** модульно-розвивального навчання є їх *цільова спрямованість на структурні компоненти змісту вищої професійної освіти й розвиток усіх сфер особистості студента*. За цим критерієм усю сукупність відповідних методів можна поділити на п'ять груп: 1) *методи формування й розвитку мотивів учіння та професійного самоствановлення* (особистісно орієнтована лекція; вправи в самооцінці психологічної, моральної й практичної готовності до навчання у ВНЗ; створення ситуацій усвідомлення студентом навчальної праці як засобу професійного самовизначення, самовираження й самореалізації; метод „зараження” студента емоцією радості при оцінці його особистісних надбань; вправи на самоототожнення майбутнього фахівця з конкретною духовною або професійною цінністю; привчання до пошуку особистісного сенсу оволодіння компонентами змісту фахової освіти й активності в цій справі; вправи в описі власного ставлення до певних професійно-духовних цінностей; вправи в написанні самохарактеристик активності у фаховій самопідготовці тощо); 2) *методи формування загальнокультурних і фахових знань, професійних умінь, навичок і досвіду творчої та науково-дослідної діяльності*: 2.1. а) пояснювальний, ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад у темах змістової лекції або модуля; б) вправи у виконанні навчальних завдань під час опрацювання модуля, самостійної позааудиторної роботи; в) досліди; г) лабораторні роботи й навчально-виробнича, навчально-педагогічна й інша діяльність у ході різних видів практики; 2.2. а) частково-пошуковий, або евристичний; б) дослідницький; в) вправи у створенні продуктів різних видів творчості; г) методи співтворчості викладача і студента та ін.); 3) *методи формування досвіду емоційно-вольового ставлення до духовних і фахових цінностей, до себе та світу в цілому* (створення ситуацій для емоційного переживання професійних знань, умінь та якостей; творчі мініатюри за мотивами демонстрацій знань про духовний і професійний світ засобами різних видів мистецтва; вправи в оцінюванні й емоційному переживанні професійних і духовних зразків та ідеалів; емоційно забарвлені самохарактеристики реального образу професійно-духовного „Я” тощо); 4) *методи формування досвіду саморегуляції професійного становлення та поведінки, фахового й духовно-морального саморозвитку* (привчання до

саморегуляції виконання навчальних завдань і суспільної поведінки; вправи в ідентифікації з професійними зразками у сфері самовдосконалення; вправи в рефлексії професійного образу „Я”; вправи в цілепокладанні, плануванні, самоорганізації й самостимулюванні професійних самоосвіти й самовиховання; самокорекція програми й особистого плану професійного самостановлення тощо); 5) *методи формування досвіду гуманної взаємодії з людьми в навчальній діяльності та суспільній поведінці*: а) методи підвищення рівня адекватності розуміння гуманної поведінки однокурсників, викладачів і батьків; б) методи підвищення рівня розвитку комунікативних, моральних і перцептивних якостей.

Основними **формами організації модульно-розвивального навчання** є фронтальна, групова та індивідуальна. У процесі засвоєння майбутніми фахівцями конкретних компонентів освітнього модуля кожна з них має свій коефіцієнт корисної дії.

Зокрема, найбільший коефіцієнт корисної дії в процесі оволодіння студентами цінностями змістового модуля має фронтальна форма організації навчальної роботи, на другому місці знаходиться індивідуальна, а на третьому – групова.

Ефективне опанування майбутніми фахівцями модулем формування способів фахової діяльності вимагає від викладача опори на індивідуальні заняття з ними: вони найбільш оптимальні. Корисною при розв’язанні завдання щодо формування у студентів професійних умінь і навичок виявляється й групова форма організації навчальної роботи, а зовсім неефективною – фронтальна.

У процесі розв’язання студентами комплексу професійних творчих завдань або задач, які є стрижнем евристичного модуля, серед форм організації навчальної роботи „пальму першості” слід віддати груповій з наступним застосуванням індивідуальної. На групову форму доцільно спиратися й при створенні умови для засвоєння майбутніми фахівцями змісту афективно-розвивального модуля. Проте достатньо ефективною при цьому виглядає й індивідуальна.

Високому рівню оптимальності при набутті студентами досвіду саморегуляції професійного становлення як фахівця та духовно-морального саморозвитку (формування такого досвіду є специфічним модулем) відповідає їх індивідуальна робота: її провідна функція – сприяння оволодінню ними самоосвітніми та самовиховними вміннями. Щодо функції групової відповідної форми, то вони зводяться до розв’язання завдань щодо оволодіння суб’єктами професійної самоосвіти і самовиховання самоцінними знаннями про теорію і технологію самовдосконалення.

Враховуючи, що основу модуля формування культури професійно-громадського спілкування складають професійні комунікативні ситуації та задачі, він ефективно засвоюється майбутніми фахівцями в умовах домінування на практичних заняттях групової форми організації навчальної роботи (це не виключає педагогічної орієнтації на індивідуальну).

Технологічно-методичний концепт. Проектування структурних компонентів освітнього модуля підпорядковується провідному методичному принципу: *структурування всіх його компонентів на інваріанту і варіативну складові.*

Якість реалізації цього принципу знаходиться у відповідності з такими *детермінантами*:

Детермінант 1. Роль інваріантів змістових модулів відіграють дидактичні цінності – загальнокультурні, фундаментальні (базові) знання, а також моральні та професійні норми, ставлення й оцінні судження.

Детермінант 2. Інваріанти незмістових модулів є цінностями методичного плану; сукупність відповідних цінностей утворює опорний методичний комплекс, значущий для розв'язання змодельованих задач.

Детермінант 3. Варіативна методична складова змістового модуля є сукупністю варіантів викладу навчального матеріалу.

Детермінант 4. Цінностями методичного плану варіативних складових змістового модуля та інваріантних складових усіх інших компонентів освітнього модуля є засоби, методи і прийоми засвоєння студентами відбитих у них фрагментів соціокультурного досвіду.

Детермінант 5. Інваріантні частини незмістових модулів включають програми чи комплекси настанов щодо здійснення самонавчальних дій, схеми алгоритмів самостійної роботи, педагогічні словники (глосарії), методичні моделі регуляції пізнавальної діяльності, сукупність показників належності змодельованих ситуацій і задач до якоїсь групи собі подібних тощо.

Детермінант 6. Варіативна дидактична складова незмістових модулів повинна враховувати як рівні актуального (загального) розвитку студентів, так і специфіку цінностей конкретного змістового модуля (структура варіативної дидактичної складової таких модулів є двокомпонентною).

Детермінант 7. Найменша можлива кількість варіативних дидактичних складових незмістових модулів дорівнює загальній кількості змістових модулів у програмі навчальної дисципліни. Їх максимальне число залежить від ступеня диференціації викладачем сукупності змодельованих ситуацій і задач.

Детермінант 8. Інваріантні методичні складові незмістових модулів є незмінними (постійними) функціональними опорними одиницями протягом вивчення студентами всіх змістових модулів, а їх дидактичні варіативні складові (вправи, ситуації, задачі) – динамічними утвореннями.

Між усіма компонентами освітнього модуля існують логіко-когнітивні зв'язки.

Ефективною методичною алгоритм-схемою проектування модуля *формування способів діяльності є така*: 1) актуалізація знань дидактичних закономірностей і принципів модульного навчання; 2) визначення цілей проектування модуля; 3) вибір конкретних умінь і навичок, що підлягають засвоєнню студентами; 4) пошук або розробка ситуацій як базових для

формулювання навчальних задач; 5) безпосереднє формулювання або добір навчальних задач, адекватних цілям проектування модуля.

Методичне забезпечення проекту *евристичного модуля* повинно передбачати:

- наявність у модулі спеціального психолого-педагогічного словника щодо сутності основних понять і теоретичних положень психології та педагогіки творчості;

- відбиття в інваріантній складовій модуля апарату науково-дослідної роботи, зокрема, варіантів програми дослідження, сутності його понятійно-категоріальної основи, методів самоорганізації науково-дослідної роботи;

- доцільність вибору викладачем типів творчих задач для евристичного модуля залежно від цінностей змістового модуля, який вивчається, рівнів актуальної готовності студентів до творчої діяльності, їх індивідуально-типологічних особливостей, інтересів тощо;

- зорієнтованість методичного забезпечення на весь спектр винахідницьких, науково-дослідних та мистецьких задач.

Комплекс спеціальних регулятивів – підґрунтя для розробки викладачем *афективно-розвивального модуля*.

Регулятив 1. Проектувальнику слід передбачити акти педагогічної взаємодії з метою забезпечення опосередкованої регуляції і формування у студентів почуттів у певних видах їх діяльності, створити умови для цілеспрямованої роботи педагогів у напрямі свідомого формування в майбутніх фахівців нових особистісно значущих цінностей.

Регулятив 2. Треба моделювати емоційно забарвлені ситуації та задачі, спрямовані на виклик у студентів емоцій різної модальності та знаку, народження й розвиток у них предметних (інтелектуальних, естетичних, моральних і світоглядних) почуттів.

Регулятив 3. Спеціальні вправи підпорядковуються змісту емоційно забарвлених фахових ситуацій і задач (їх спрямованість зафіксована в попередньому регулятиві); або вектор їх підпорядкування пов'язується з реальними об'єктами професійного світу й продуктами людської творчості.

Регулятив 4. Особливо значущими для емоційного розвитку студентів є різновиди вправ, зорієнтовані на: а) оцінку рівня достатності певної інформації для досягнення поставлених завдань; б) спонукання щодо усвідомлення нових життєво або професійно важливих цілей і завдань.

Регулятив 5. Музичний супровід процесу виконання студентом вправ, опосередкованим цільовим орієнтиром яких є розвиток його естетичних і моральних почуттів, значно підвищує рівень результативності діяльності.

У процесі проектування модуля формування досвіду самостановлення як фахівця слід передбачити:

- відбиття в модулі системи завдань і настанов на організацію самооцінювання і взаємооцінювання студентами готовності до засвоєння змісту освіти, сформованості моральних та інших якостей;

- показ компонентів образу ідеального професійного образу „Я”;
- створення ситуацій переживання й осмислення студентами сформованості реального образу „Я”, його зіставлення ними з ідеальним образом;
- представлення самоосвіти в ореолі провідного засобу самододування й поглиблення загальнокультурних і професійних знань;
- емоційно забарвлене подання самовиховання в ролі найважливішої складової процесу самоформування професійних й інших умінь;
- демонстрація зразків завдань-самозобов’язань та особистих планів у сфері професійної самоосвіти та самовиховання;
- подання методики комплексного використання засобів самоосвіти та самовиховання (різних варіантів).

Методика проектування *модуля формування досвіду культури громадського спілкування* має такі сутнісні характеристики: 1) ідентичність, органічне злиття стратегічних орієнтирів відповідної методики з головними орієнтирами проектування особистісно орієнтованого педагогічного процесу; 2) подання первинної інформації про понятійний апарат психології спілкування в спеціальних таблицях; 3) забезпечення спрямованості методики на реалізацію *гуманістичної виховної позиції* – розуміння, визнання і прийняття майбутнього фахівця як особистості; 4) зорієнтованість методики на оволодіння студентами оригінальними методами, прийомами і засобами гуманного спілкування; 5) прогностичність відповідної методики.

Таким чином, 1. Інтегральними сутнісними характеристиками модульно-розвивального навчання слід вважати:

- його здатність виступати умовою, джерелом і засобом гармонізації та задоволення потреб суспільства й особистості кожного студента в розвитку;
- зорієнтованість на формування в майбутніх фахівців суспільно важливих професійних та загальнолюдських цінностей як особистісних;
- цілісність усіх структурних компонентів цього типу навчання, вимог до нього, їх адекватність між собою та соціальному замовленню;
- синергетичність процесу засвоєння студентами компонентів освітнього модуля;
- цілеспрямованість на оптимальний вибір складових освітнього модуля, методів, форм і засобів організації роботи майбутніх фахівців з ними.

2. Організація модульно-розвивального навчання вимагає створення його всебічного ресурсного забезпечення (навчально-матеріального, кадрового, методичного тощо).

Список використаної літератури

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій : модульне навчання / А. М.Алексюк. – К., 1993. – 220 с. **2. Бондар В. І.** Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальних дисциплін (на матеріалі

дидактики) / В. І. Бондар. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 1999. – 68 с.
3. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
4. Вазина К. Я. Модульное обучение / К. Я. Вазина. – Горький, 1990. – 14 с.
5. Вазина К. Я. Саморазвитие личности и модульное обучение / К. Я. Вазина. – Н. Новгород, 1991. – 122 с.
6. Кучерявий О. Г. Модульно-розвивальне навчання у вищій школі : аспекти проектування : монографія / О. Г. Кучерявий. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2012. – 280 с.
7. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій / А. В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 97 – 108.
8. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання : принципи, умови, забезпечення : монографія / А. В. Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
9. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

Кучерявий О. Г. Інноваційні складники проекту модульно-розвивального навчання у вищій школі

У статті віддзеркалюються інноваційні складники проекту модульно-розвивального навчання у вищій школі. Розкриваються його методологічний, теоретичний та методичний аспекти: модельне уявлення про конструювання модульно-розвивального навчального процесу, проекти змісту вищої професійної освіти, системи принципів і нової класифікації методів навчання, сукупності методичних регулятивів конструювання всіх компонентів освітнього модуля.

Ключові слова: модульно-розвивальне навчання; освітній модуль; принципи, методи і форми модульно-розвивального навчання.

Кучерявый А. Г. Инновационные составляющие проекта модульно-развивающего обучения в высшей школе

В статье отражаются инновационные составляющие проекта модульно-развивающего обучения в высшей школе. Раскрываются его методологический, теоретический и методический аспекты: модельное представление о конструировании модульно-развивающего учебного процесса, проекты содержания высшего профессионального образования, системы принципов и новой классификации методов обучения, совокупности методических регулятивов конструирования всех компонентов образовательного модуля.

Ключевые слова: модульно-развивающее обучение; образовательный модуль; принципы, методы и формы модульно-развивающего обучения.

Kucheryavyy O. G. Innovative Components of Higher School's Module-Developing Education Project

The innovative components of higher school's module-developing education project are highlighted in the article. It's methodological, theoretical and methodical aspects, such as: model conceptualization about constructing of module-developing educational process, projects of maintenance of higher

professional education, system of principles and new classification of methods of education, totalities of methodical markers of all components (which are connected with the educational module) of constructing process, are described.

Key words: module-developing education, educational module, principles, forms and methods of module-developing education.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371.6(07)

П. Г. Лузан

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ

Ефективність реалізації стратегічних напрямів державної політики в аграрному секторі економіки країни значною мірою залежить від рівня підготовки фахівців, зайнятих у сільськогосподарському виробництві, зокрема, кваліфікованих робітників. За вимогами роботодавців-аграріїв випускник професійно-технічних навчальних закладів має бути ґрунтовно підготовленим до роботи в динамічному світі розвитку науки, техніки, технологій, зв'язків і відносин, здатним знаходити компетентні рішення в будь-яких ситуаціях, зумовлених професійною діяльністю. Нові вимоги до підготовки кваліфікованих робітників в Україні обумовлюють необхідність модернізації, оновлення всіх структурних ланок професійної освіти, і, насамперед, навчального процесу, його науково-методичного забезпечення.

Зазначені позиції актуалізують розробку дидактичних проблем, пов'язаних з аспектами формування професійних знань, умінь та навичок. Особливо важливим і доцільним видається дослідження питань тестового контролю сформованості вмінь і навичок у тих, хто оволодіває майбутньою професійною діяльністю. Не випадково тести є обов'язковою складовою стандарту освіти.

Зважаючи на зазначене, розробка технології тестового контролю успішності оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками учнями професійно-технічних навчальних закладів є вкрай актуальною проблемою для педагогічної теорії і практики.

Методологічні, теоретичні, методичні аспекти контролю знань, умінь та навичок тих, хто навчається, завжди були в центрі уваги учених. Психолого-педагогічні засади контролю ґрунтовно висвітлені в працях А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, О. Безносюка, В. Безпалька, А. Дьоміна, М. Єсіпова, К. Інгенкампа, Ч. Купісевича, І. Лернера, М. Махмутова, В. Оконя, П. Олійника, О. Онищук,

П. Підкасистого, І. Підласого, Л. Романишиної, М. Скаткіна, Д. Сметаніна, Н. Тализіної, І. Харламова, П. Юцявічене. Сучасні підходи до організації тестового контролю навчання знайшли своє відображення в роботах В. Бочарнікової, І. Булах, Л. Добровської, В. Ільїна, Е. Лузік, Л. Колодійчука, О. Мокрова, Л. Морської, Ф. Мухамедзянової, І. Романюка, В. Полюка, Н. Сєногноєвої, О. Ямкового та інших.

Не дивлячись на чисельність праць, присвячених питанням тестового контролю, поки що відсутні конкретні науково обґрунтовані рекомендації щодо створення інструментарію, проведення та оцінювання результатів тестування. Ці обставини не дозволяють ефективно застосовувати в процесі підготовки майбутніх кваліфікованих робітників-аграрників тестовий контроль як метод об'єктивного вимірювання результатів навчання.

Метою статті є розробка технології тестового контролю успішності навчання майбутніх кваліфікованих робітників-аграрників на прикладі навчальної дисципліни „Сільськогосподарські машини”.

Насамперед визначимося з тим, що слід розуміти під терміном „технологія тестового контролю”. В „Енциклопедії освіти” С. Бондар [1, с. 907] справедливо, на нашу думку, вказує: „Істотною ознакою технології навчання є досить детальний опис кожного етапу на шляху до мети та обов'язковість відтворення способу дій. Технологія навчання повинна мати чіткі процедурні характеристики, тобто настільки зрозумілі, щоб кожен учитель, застосувавши їх, гарантовано досягав результатів”. У нашому дослідженні технологію тестового контролю визначаємо як цілісну систему етапів створення інструментарію, проведення перевірки, оцінювання результатів тестування, послідовність реалізації яких при дотриманні певних вимог забезпечує науково обґрунтовані та об'єктивні результати вимірювання успішності навчання учнів. Звернемося безпосередньо до характеристики кожного етапу пропонованої технології.

1 етап. Крок 1. Визначення мети та завдань тестування.

Цілі й завдання тестування залежать, насамперед, від виду контролю. Зокрема, при попередній перевірці оцінюється рівень і структура підготовленості учнів до оволодіння навчальним предметом. При поточному контролі тестування застосовується з метою отримання оперативних даних про рівень знань учнів і якість навчально-пізнавальної діяльності на заняттях та для розв'язання завдань управління навчальним процесом. Тематична перевірка передбачає виявлення й оцінювання на кількох попередніх заняттях знань з певної теми. Основним завданням такого тестування є створення передумов для сприйняття й осмислення учнями теми загалом у всіх її взаємозв'язках [2]. При підсумковому контролі тестування має на меті перевірку рівня засвоєння знань, умінь і навичок учнів за тривалий період навчання (семестр, навчальний рік тощо). Природно, цілі та завдання тестування детермінують певні вимоги до конструювання тестових завдань та тестів в цілому (наприклад, якщо треба відібрати учнів для участі в олімпіаді, то тестові завдання мають бути складні!).

Крок 2. Структурування навчального матеріалу або складання реєстру елементів знань.

З переліку знань, умінь та навичок, які передбачені освітньо-професійною програмою чи навчальною програмою, слід відібрати найважливіші, якими мають оволодіти учні за результатами вивчення предмета. Додамо, що інколи доцільно скласти узагальнену структуру розгляду навчальних об'єктів, які мають бути відображені у складі тесту. Для прикладу в табл. 1 наведено вісім структурних складових, відповідно до яких характеризується будь-яка сільськогосподарська машина або знаряддя. З огляду на це, тестові завдання мають бути складені так, щоб вони відображали ці структури знань з кожної машини, що вивчається – призначення, агротехнічні вимоги, класифікація, технічна характеристика тощо [3].

Враховуючи, що в деяких навчальних дисциплінах важко певним чином структурувати матеріал, можна обмежитися складанням реєстру навчальних елементів, що входять до складу підрозділів, тем тощо.

Крок 3. Вибір типу тестових завдань.

При конструюванні тестових завдань реалізується основна мета: охопити перевіркою всі структурні складові й усі операції, які свідчать про наявність в учня потрібних здатностей чи вмінь.

Таблиця 1

Узагальнена структура навчального матеріалу з дисципліни „Сільськогосподарські машини”

№ п/п	Структурні складові (групи знань, умінь та навичок)	Елементи знань, умінь та навичок
1	Призначення	Знати, які види робіт або технологічних операцій може виконувати машина, агрегат, обладнання.
2	Агротехнічні вимоги	Знати і вміти розраховувати параметри, за якими визначається якість роботи машини.
3	Класифікація	Вміти розрізняти ознаки класифікації та групи, на які за цими ознаками розрізняються машини.
4	Технічна характеристика	Визначати продуктивність роботи машини під час виконання певних операцій. Уміти проводити порівняльне оцінювання двох або декількох машин, близьких або однакових за призначенням.
5	Загальна будова	Розрізняти (показувати) та називати складові частини (агрегати) машини, називати їх призначення (функції).

6	Будова окремих агрегатів (вузлів, механізмів, систем)	Називати (розрізняти) збірні частини (конструктивні одиниці) агрегатів, їх конструктивні особливості. Визначати функції, які виконують окремі агрегати.
7	Робочий процес машини	Називати операції, з яких складається робочий (технологічний) процес машини, які складові частини і в якій послідовності їх виконують.
8	Робочий процес агрегату	Визначати функції (операції), для виконання яких призначено сільськогосподарську машину, знати, які складові одиниці їх здійснюють. Уміти визначати взаємодію складових частин агрегату в процесі роботи.
9	Технологічне налагоджу-вання та регулювання	Знати і вміти визначати параметри роботи машини, які мають перевірятися при визначенні готовності машини до виконання певних видів робіт та характеризувати технологію виконання такої перевірки. Знати технологію регулювання певних агрегатів, уміти оцінювати налагодженість машин та агрегатів.

Завдання, що використовуються в педагогічних тестах, поділяються на два типи: завдання з вільним складанням відповідей (відкриті завдання, на доповнення чи перелік); завдання з наданими відповідями (закриті завдання).

Закриті завдання бувають вибіркові (одновибіркові, багатовибіркові, на відновлення послідовності, вибірково-впорядкувальні) та на відповідність (перехресні, вибірково-об'єднувальні, матричні) [3].

Варто вказати, що в завданнях на відновлення послідовності, вибірково-впорядкувальних, перехресних, вибірково-об'єднувальних та матричних тестових завданнях об'єкт може бути представлено не тільки в текстовій, а й у графічній формі. Детальні приклади конструювання тестових завдань різних типів наведено в монографії [3].

Крок 4. Розробка комплектів тестових завдань.

Комплекти тестових завдань мають відображати зміст тем, розділів, модулів і, власне, навчальної дисципліни. Практика свідчить: кількість тестових завдань, що відображають зміст навчальної дисципліни, майже завжди більше 500.

Варто підкреслити, що процес навчання є складною багаторівневою діяльністю, яка складається з окремих пізнавальних дій та операцій, характеризується переходом зовнішньої практичної дії у внутрішню розумову дію. Зазначені позиції враховуються теорією поетапного формування розумових дій [4], яка дозволяє виявити структуру і

функціональну (внутрішню) будову дії. Провідні положення цієї теорії і покладені нами в основу оцінювання складності навчальної дії.

Прибічники цієї теорії переконані, що будь-яка дія людини є немовби своєрідною мікросистемою управління, що включає орієнтовну частину – „орган управління”, виконавчу – „робочий орган” і контрольну – механізми відслідковування і порівняння [2, с. 81].

Користуючись положеннями теорії поетапного формування розумових дій, приходимо до висновку, що складність виконання тестового завдання слід визначати за такими показниками:

1. Форма представлення виконавцю (учню) змістової частини орієнтовної основи дії (ООД).
2. Представлення в ООД операцій щодо перетворення об'єкта.
3. Форма представлення об'єкта дії.
4. Форма перетворення об'єкта дії.
5. Ступінь новизни для учня дії, що виконується.

Детальніше з особливостями визначення коефіцієнта складності тестових завдань можна ознайомитися в монографії [3].

II етап. *Крок 5. Експертне оцінювання тестових завдань викладачами.*

До експертного оцінювання змісту тестових завдань залучаються викладачі (експерти), які мають досвід викладання конкретної навчальної дисципліни. Експерти оцінюють правильність формулювання умов тестових завдань, точність формулювання питань, вимірюють витрачений час на виконання тестових завдань. Відповіді викладачів-експертів порівнюються з еталонними відповідями, підготовленими розробниками тестових завдань. Зауваження щодо конструювання тестових завдань обговорюються спільно з укладачем та вносяться відповідні корективи та уточнення в їх зміст.

Крок 6. Експертне оцінювання тестових завдань студентами.

Для остаточної перевірки умов конструювання тестових завдань залучаються студенти-експерти (декілька осіб). При цьому визначається, чи розуміють студенти умови завдання, чи зрозумілий їм порядок його виконання. Крім цього, фіксується час, який вони витрачають на виконання того чи іншого завдання та враховуються їх побажання.

Для отримання статистично достовірних результатів при пробному тестуванні важливо забезпечити такі умови:

1. Пробне тестування провести в декількох паралельних групах.
2. Усі групи мають бути в однакових умовах (час, місце, тривалість тестування).
3. Бажано в кожній групі провести пробне тестування два рази, у різні дні і з різними варіантами тестів.

Крок 8. Відбір валідних тестових завдань до складу базового набору.

Для остаточного відбору завдань необхідно провести статистичний аналіз результатів пробного тестування.

Найбільш важливими показниками відбору завдань до складу валідних тестових є: потенціал труднощі; дисперсія балів; коефіцієнт кореляції балів завдання із сумарними балами тесту.

Перший показник вираховується як відношення кількості неправильних відповідей на завдання до кількості правильних відповідей і відповідає вимогам до труднощі тестових завдань (за В. Аванесовим [5]).

Дисперсія балів може слугувати показником диференціовальної здатності завдання, зокрема, розподілити групу студентів на „сильних” і „слабких”. Варто пам’ятати: чим більша дисперсія балів, тим краща диференціовальна здатність завдання.

Третій показник – коефіцієнт кореляції балів завдання із сумарними балами тесту. Якщо коефіцієнт кореляції балів завдання із сумарними балами тесту менше 0,25, то таке завдання в подальших тестових випробуваннях не використовується. Ключовими для навчальної дисципліни вважаються завдання з коефіцієнтом кореляції більше 0,7.

Крім наведених показників відбору валідних завдань до бази тестових завдань, важливо зіставити результати тестування, отримані в паралельних групах: суттєво вони не мають відрізнятися. База тестових завдань з навчальної дисципліни є формою представлення змісту навчального матеріалу, який буде винесено для перевірки засобами тестового контролю. Якщо студент здатний виконати всі завдання з базового набору, то можна сподіватися, що він має достатній рівень підготовки з конкретної навчальної дисципліни.

III етап. Крок 9. Складання тесту з базового набору завдань.

Третій етап – це кінцевий етап створення тестів з базового набору тестових завдань. Під час підготовки тесту необхідно забезпечити узгодження між двома протилежними умовами:

- необхідністю максимально повно охопити зміст навчального матеріалу, засвоєння якого має перевірятися під час контролю;
- обмеженістю часу, який відводиться на виконання тесту.

Кількість та складність завдань у тесті повинні бути такими, щоб студенту, який засвоїв навчальний матеріал, вистачило часу, відведеного на виконання тесту. Переважно учні переконують, що довжина педагогічного тесту має становити 30-60 завдань. Крім того, у тесті варто передбачити таку кількість завдань найнижчого рівня (на „трійку”), щоб учень, який дійсно володіє знаннями репродуктивного рівня, міг набрати необхідну кількість балів. Відповідно, такий же підхід має бути щодо репрезентативності в тесті завдань на оцінку „добре”.

Крок 10. Попередня перевірка якості тесту.

Для попередньої перевірки якості тесту варто залучити учнів (80 – 100 осіб), які вже оволоділи навчальною дисципліною. Завдання, на які відповіли правильно майже всі учні, вилучаються зі складу тесту як такі, що мають недостатню розподільчу здатність. Крім того, уважно аналізуються завдання, на які відповіли менше ніж 5% опитаних з тим, щоб проаналізувати причини такого результату й конструктивно

доопрацювати завдання. При попередній перевірці визначають час, необхідний для проведення тестування.

Крок 11. Оцінювання валідності та надійності тесту.

Термін „валідність” використовується для загальної характеристики тесту, який відповідає вимогам та меті тестування.

Для оцінювання валідності тесту варто провести експеримент з групою учнів (не менше 50 осіб). Учні послідовно виконують два види контрольної роботи: письмову роботу у вигляді впорядкованих традиційних питань та тест. Тест вважається валідним, якщо з ймовірністю 95% можна стверджувати: розподіли балів учнів за результатами цих контрольних заходів не відрізняються.

Надійність тесту пов'язана з точністю вимірювання рівня знань, умінь та навичок учнів. Серед розмаїття способів визначення цього показника найпростішим, на нашу думку, є обчислення коефіцієнта кореляції Пірсона між результатами повторних випробувань одного й того самого тесту в одній і тій самій групі (не менше 50 осіб). Якщо величина коефіцієнта кореляції більше 0,8, точність педагогічних вимірювань вважається достатньою [5].

Крок 12. Прийняття рішення щодо застосування тесту.

Варто пам'ятати, що педагогічний тест – це не випадкове, механічне поєднання завдань, а надійний інструмент отримання даних про рівень і структуру підготовленості учня. Щоб прийняти рішення щодо застосування тесту як вимірника рівня знань учнів, необхідно ґрунтовно проаналізувати показники його якості (надійність, розподільча здатність), визначені в експериментальному дослідженні, і лише після цього використовувати тест на практиці.

IV етап. Крок 13. Проведення тестування.

У процесі проведення тестування необхідно дотримуватися певних правил стосовно процедури контролю, вимог, які ґрунтуються на положеннях психології тестування, зокрема: 1. Учень має бути впевненим, що тестовий іспит більш об'єктивний; 2. Учня варто попередити, що він може виконувати завдання у будь-якій зручній для нього послідовності; 3. При тестуванні слід попереджати учнів про обмежений час роботи з тестом; 4. Конфіденційність тестування; 5. Доцільно звернути увагу учнів на низьку ймовірність випадкового угадування; 6. Максимально скорочувати терміни підрахунків індивідуальних оцінок; 7. Слід після кожного іспиту (чи іншого контрольного заходу) переглядати структуру тестів; 8. Незалежно від способу тестування, кожен учень повинен мати можливість ознайомитися з власними оцінками, помилками тощо.

Крок 14. Оцінювання результатів тестування.

Оцінювання – один із завершальних етапів вимірювання рівня знань. Процедура та методика оцінювання суттєво впливають на кінцеві результати, на валідність тестового контролю в цілому. Процедура оцінювання полягає в конвертації одержаного при тестуванні результату в певну нормовану шкалу балів – оцінку. Наприклад, якщо у відповіді

студента містяться 60...74% правильних змістових елементів, що входять до складу еталона, то виставляється оцінка – „задовільно”; відповідно 75...89% – „добре”; 90...100% – „відмінно”. Зауважимо, що 4-бальна шкала легко трансформується у 12-бальну. Проте і в педагогічній практиці, і в теорії зустрічаються й інші межі оцінок, що, на нашу думку, ще чекає свого наукового обґрунтування.

Запропонована технологія дає можливість здійснити валідний тестовий контроль, що відповідає критеріям якості при визначенні рівня знань. Отже, розробники тестів мають можливість вже не інтуїтивно, а цілеспрямовано, на науковій основі створити базу валідних тестових завдань, сконструювати тест, провести процедуру тестування та оцінювання й отримати об'єктивні, надійні результати перевірки успішності навчання учнів професійно-технічних навчальних закладів. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з розробкою системи контролю навчальних досягнень майбутніх кваліфікованих робітників-аграрників.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. - К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. **2. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – [2-е вид., доповн.]. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с. **3. Ильин В. В.** Методика тестового контролю успішності навчання студентів : монографія / В. В. Ильин, П. Г. Лузан, Я. М. Рудик. – К. : НАКККиМ, 2010. – 224 с. **4. Гальперин П. Я.** Умственное действие как основа формирования мысли и образа / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1957. – № 7. – С. 58 – 69. **5. Аванесов В. С.** Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2002. – 239 с.

Лузан П. Г. Організаційно-технологічні засади підготовки та проведення тестового контролю.

У статті наведено технологію тестового контролю успішності навчання майбутніх кваліфікованих робітників-аграрників як послідовність етапів створення інструментарію, проведення перевірки, оцінювання результатів тестування. Виписано основні вимоги до конструювання валідних тестів.

Ключові слова: тест, технологія, валідність, тестове завдання, складність.

Лузан П. Г. Организационно-технологические принципы подготовки и проведения тестового контроля

В статье приведена технология тестового контроля успеваемости будущих квалифицированных рабочих-аграрников как последовательность этапов создания инструментария, проведения проверки, оценивания

результатов тестирования. Описаны основные требования к конструированию валидных тестов.

Ключевые слова: тест, технология, валидность, тестовое задание, сложность.

Luzan P. G. Organizational and Technological Principles of Training and the Test Control

The article describes the technology of the future performance of test control of agrarian skilled workers as the sequence of steps to create tools, inspection, evaluation of test results. The basic requirements for the construction of valid tests.

Key words: test, technology, validity, test task, complexity.

Стаття надійшла до редакції 09.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147

А. Л. Сембрат, Ю. М. Багно

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Історично поняття „технологія” (грец. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) у значенні науки про майстерність виникло у зв’язку з технічним прогресом. Найбільш значущим це поняття є у виробничій діяльності, де технологія тлумачиться як сукупність знань про способи й засоби оброблення матеріалів, мистецтво володіння процесом. У сільському господарстві опис технології виконується в документах, що іменуються „операційна карта технологічного процесу” (при докладному описі) або „маршрутна карта” (при короткому описі). У сценічному мистецтві технологія виконання вистав, п’єс, зйомки кінофільмів описується сценарієм. Стосовно до політекономії та економіки при зміні громадської думки застосовується термін „Пі-Ар” (від англ. *PR – Public Relations* – зв’язок з широкою громадськістю), який часто неправильно сприймається громадськістю як рекламна чи інформаційна акція. До основних ознак технології належить стандартизація, уніфікація процесу, можливість його ефективного та економічного відтворення відповідно до заданих умов. Технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) за певних умов. Щодо педагогічних технологій, то це такі технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб’єктів.

Теорія і практика технологічного підходу в освіті відображена в наукових працях Ю. Бабанського, В. Беспалько, С. Буссаді, А. Вербицького, П. Гальперіна, М. Кларіна, А. Матюшкіна, М. Махмутова, В. Сластеніна, Н. Тализіної та ін. Історичні аспекти освітніх технологій, зокрема їх генезис, у зарубіжній теорії та практиці вивчали В. Боголюбов, В. Гузеєв, І. Дичківська, Л. Загрекова, О. Зубченко, Т. Ільїна, М. Кларин, А. Космодем'янська, В. Кукушин, Т. Назарова, А. Нісімчук, О. Олійник, О. Падалка, О. Пехота, Є. Полат, С. Сисоєва, І. Смолук, Ф. Фрадкін, Н. Яковець та інші вчені.

Мета написання статті – розкрити основні етапи розвитку та становлення поняття „педагогічні технології” та їх використання у вищій школі. Завдання – узагальнити матеріали історико-педагогічного та науково-дослідного характеру.

Науково-технічний прогрес зумовив технологізацію не лише матеріального виробництва, а й інтенсивно проник у сферу культури, гуманітарного знання. Усі технології, за твердженням І. Дичківської, поділяють на два види:

– промислові – до яких належать технології перероблення природної сировини (нафти, деревини, руди тощо) або одержаних із неї напівфабрикатів (металів, деталей і вузлів будь-яких виробів);

– соціальні – для яких вихідним і кінцевим результатом є людина, а основним параметром змін – одна чи кілька її властивостей [1]. До соціальних технологій належать інформаційні, навчальні, упроваджувальні, політичні, управлінські технології, що слугують своєчасному вирішенню соціальних конфліктів, подоланню соціальної напруги, запобіганню катастрофам, заблокуванню ризикованих ситуацій, прийняттю оптимальних управлінських рішень і їх виконанню. Одним з найбільш повних, з нашої точки зору, досліджень генези походження та становлення поняття „технології навчання”, що дали несподівані результати, були здійснені Н. Масловою [4]. У своїй роботі „Ноосферна освіта: методологія, технології, інструментарій” вона зазначила, що термін „технологія” вперше в історії вітчизняної педагогічної літератури був використаний у 20-і роки XVIII ст. автором навчальної книги „Технологія. Мистецтво граматики” (1725) Ф. Полікарповим (1670 – 1731). Цей же термін він використовує в додатку до третього видання широковідомої „Граматики” М. Смотрицького (1577 – 1633), у якому підкреслює, що концепція граматики як мистецтво і ремесло передбачає побудову системи визначень та принципів.

Одним із перших зарубіжних педагогів, хто оприлюднив ідею технологізації навчального процесу, є фундатор класно-урочної системи Ян Амос Коменський (1592 – 1670), який стверджував, що школа є майстернею, „живою типографією”, яка „друкує” людей. Згідно з його теорією технологія навчального процесу повинна гарантувати позитивний результат навчання на основі чітко окреслених цілей, уміло підібраних засобів, установлених жорстких правил їх використання. Це свідчить, що

Я. А. Коменський розглядав технологізацію навчання як важливий засіб упровадження провідних дидактичних принципів.

Видатний французький філософ і педагог епохи Просвітництва Ж.-Ж. Руссо (1712 – 1778), обґрунтувавши ідеї „саморозвитку” та „самодіяльності”, заклав теоретичні засади розвиваючого навчання. Основою розвитку особистості він вважав вільне виховання, за якого дитина живе в радості, самостійно відчуваючи, слухаючи, спостерігаючи світ, духовно збагачуючись, задовольняючи жагу пізнання. Французький педагог наполягав на врахуванні природи дитини, відмові від установлених волею вихователя обмежень, запереченні сліпого підкорення цій волі, дотримання непорушних природних законів. Внутрішньою мотивацією цього процесу є прагнення дитини до самовдосконалення, самопізнання, творчого саморозвитку. Таким чином, Ж.-Ж. Руссо зробив спробу намітити завдання, зміст і методи виховання та навчання дітей на основі особливостей їхнього фізичного й духовного розвитку на різних вікових етапах, висунув вимогу активізувати методи навчання дітей.

Ідею технологізації навчання формулював у своїй теорії швейцарський педагог Й.-Г. Песталоцці. Особливо цінною в його педагогічній спадщині є ідея розвитку дітей у процесі навчання через принцип природовідповідності та своєрідне тлумачення природи задатків. Саме на основі цієї ідеї він обґрунтував поняття „розвивальне навчання”. У свою чергу його послідовник німецький учений Ф.В.-А. Дістервег вважав, що людська природа виявляє себе в задатках, тому виховання повинне будуватися на основі трьох принципів: природовідповідність, культуровідповідність та самодіяльність. Спираючись на ці принципи та теорію діяльнісного підходу до учіння, він зробив наступний крок у розвиткові започаткованої Й.-Г. Песталоцці ідеї розвивального навчання.

Термін „педагогічна технологія” з’явився в освітній теорії порівняно недавно. Уперше його було вжито в 1886 р. англійцем Джеймсом Саллі (1842 – 1923) щодо навчального процесу, який у своїх працях „Дитяча психологія”, „Введення у психологію з погляду теорії освіти” особливо підкреслював роль і значення мистецтва, освіти й соціального середовища, та був теоретиком гри як основи духовного розвитку особистості.

Австро-німецький філософ і педагог Р. Штейнер (1861 – 1925) започаткував індивідуальний підхід до виховання дітей, який скасував відокремлене навчання дівчаток і хлопчиків, поділ за соціальними прошарками, ступенем обдарованості й належності до різних віросповідань. Завдання педагога Р. Штейнер убачав у використанні технологій, що розвивають в особистості здатність до орієнтованих на різноманітність світу суджень і умовисновків. Саме цей принцип було покладено в основу навчання й виховання в першій Вільній вальдорфській школі.

Представники „педагогіки творчості” (Ф. Гансберг, Е. Лінде, Г. Шаррельман) засуджували спроби впливати на неповторну особистість дитини за допомогою технологій. Будучи переконаними, що до кожної дитини необхідно добирати індивідуальні засоби виховання, вони не

визнавали ідеї й можливості створення педагогічної технології, яка могла б стати ключем до душі дитини.

На відмові від педагогічної технології як інструменту впливу на дитину ґрунтуються традиції „вільного виховання”, які започаткували й розвивали в Росії Л. Толстой (1828 – 1910), К. Вентцель (1857 – 1947), Л. Шлегер (1863 – 1942) та ін. Вони заперечували можливість „технологізувати” педагогічний процес, пропагували ідею створення особливого дитячого світу, „пробудження душі дитини”, прагнення зберегти в людині оригінальність і яскравість дитинства, а успішність чи неуспішність роботи навчального закладу оцінювали не на підставі відповідних технологій, а зважаючи на творчу спрямованість особистості педагога, на створений ним клімат у процесі навчання й виховання.

Не визнаючи класно-урочної системи, М. Монтесорі (1870 – 1952) розробила власну технологію саморозвитку, яка була зорієнтована на те, щоб привчити дитину до самостійності, сприяти її різнобічному вдосконаленню, допомогти їй організувати свою діяльність, реалізувати власну природу. Педагогічна технологія М. Монтесорі має свої методологічні засади. У ній чітко визначені мета, завдання виховання та шляхи їх вирішення на кожному віковому періоді розвитку дитини. Основною метою виховання, за М. Монтесорі, є виховання вільної, самостійної, відповідальної, соціально активної й соціально адаптованої особистості, яка здатна змінювати навколишній світ і себе саму в ньому. Здобувши згодом навчальні навички, діти вже допомагали тим, хто цього потребував, що формувало навички соціальної поведінки.

Широкого розповсюдження поняття „педагогічна техніка” як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять, набуло в період 20-х років ХХ ст. Саме в цей час була створена педологія (грец. pais (paidos) – дитина і logos – слово, вчення) – комплексна наука про дитину, яка, на переконання її засновників, мала стати антропологічною базою педагогіки. У прибічників цієї теорії, а саме в наукових працях М. Басова, В. Бехтерева, О. Ухтомського, С. Шацького було вжито термін „педагогічна технологія”. До структури педагогічної технології ці автори включали вміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, наочними посібниками, вивчати побутові, природні, соціальні й культурні чинники середовища, які зумовлювали розвиток дитини, сприяли оволодінню дітьми системою знань, цілісних уявлень, яких не давало й не могло дати навколишнє мікросередовище. Провідним аспектом педагогічної технології в педології, що був високо оцінений Дж. Дьюї та В. Кілпатріком, є участь у суспільно корисній праці (з метою змінити навколишнє середовище відповідно до здобутих у школі знань, умінь і навичок діти перетворювали свій ціннісно-емоційний світ, оволодівали соціально значущими видами діяльності).

На початку ХХ ст. В. Бехтеревим, І. Павловим, С. Рубінштейном, І. Сеченовим, О. Ухтомським та ін. обґрунтовано основні засади

асоціативно-рефлекторної концепції засвоєння, які заклали підвалини для теоретичного осмислення та впровадження в педагогічну практику таких технологій, як технологія програмованого навчання, технологія колективного взаємонавчання, технологія модульного засвоєння, технологія цілковитого засвоєння. Так, у педагогічній спадщині В. Бехтерева представляють інтерес запропоновані вченим підходи до аналізу колективу, механізмів групового впливу, специфіки неорганізованих груп і масових явищ, а також ряд інших положень його напрацювань, які не тільки не втратили своєї актуальності, але й понині залишаються чи не єдиними спробами вирішення практично значимих проблем. У свою чергу О. Ухтомським обґрунтовано вчення про домінують як важливий підхід для опису й моделювання поведінки живого організму й мислення людини. Розкриваючи сутність впливу середовища на вихованця, С. Шацький значно розширив горизонти поняття „педагогічна технологія”, але сам термін не використовував.

В історії вітчизняної педагогічної науки початку ХХ ст. ідеї технологізації освіти обґрунтовані в працях Г. Ващенко (метод проектів; модель розумового виховання), С. Русової (український дитячий садок) та ін. Термін „технологія” в педагогіку ввів А. Макаренко, запропонувавши на технологічній основі організувати процес виховання. Він вважав, що справжній розвиток педагогічної науки пов’язаний з її здатністю „проектувати особистість”, тобто чітко передбачати ті її якості й властивості, які мають бути сформованими в процесі виховання. Так, на думку А. Макаренка, визначеність цілей дає можливість перейти до чіткої технології виховання, а під цілями виховання він розумів програму людської особистості, людського характеру, а в поняття „характер” укладав і зовнішні прояви, і внутрішню переконаність, і політичне виховання, знання.

Проблематику зони найближчого розвитку як важливого компонента розвиваючого навчання досліджував Л. Виготський, який не погоджувався із жодною з теорій, що існували в той історичний період, і сформулював власну гіпотезу про відношення навчання й розвитку. При обґрунтуванні своєї гіпотези Л. Виготський виклав зміст основного генетичного закону про розвиток психічних функцій людини, який є основою його культурно-історичної концепції.

У 30-і роки ХХ ст. розпочалася технологічна революція в освіті США, яка вимагала узгодженості науковців щодо трактування сутності, предмета концепції, дефініцій, а також джерел розвитку та становлення освітньої технології. У цей історичний період поняття „педагогічна технологія” трактувалося як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять, що передбачала формування вміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники.

На сучасному етапі охарактеризовано чотири періоди трансформації змісту „технології в освіті” до „технології освіти”.

Перший період – 1940 – 1950 рр.; 1946 р. – обґрунтування плану аудіовізуальної освіти в університеті штату Індіана США, який передбачав упровадження в навчальний процес технічних засобів запису, відтворення звуку та проекції зображення, унаслідок чого термін „технологія в освіті” під впливом праць із методики застосування різноманітних технічних засобів навчання модифікувався в термін „педагогічні технології”.

У цей історичний період було започатковано концепцію програмованого навчання, яка почала розвиватися в США, а пізніше в Європі.

Другий період – 50 – 60-і роки; 1954 р. – обґрунтування Б. Скіннером ідеї програмованого навчання; 1961 р. – відкриття факультету технології навчання в університеті Південної Кароліни; 1968 р. – розроблення й застосування мови програмування ЛОДО в школі (Масачусетський технологічний інститут США) – можна охарактеризувати як період активної дискусії щодо суті поняття „педагогічна технологія” і суті педагогічної технології як феномена. Результатом такої дискусії було виокремлення двох напрямів: одні науковці виступали за технологічний підхід, в основі якого – необхідність застосування аудіовізуальних засобів і програмованого навчання, прихильники іншого головним завданням вважали підвищення ефективності організації навчального процесу. Відтак, один напрям був означений як „технічні засоби в навчанні”, другий, що виник дещо пізніше, – як „технологія навчання”, або „технологія навчального процесу”. Саме в цей період педагогічна технологія набуває статусу офіційного існування. У зарубіжних країнах з’являються друковані видання: у США це журнал „Педагогічна технологія” (1961 р.), у Великій Британії – „Педагогічна технологія і програмоване навчання” (1964 р.), у Японії (1965 р.) та Італії (1971 р.) – однойменні журнали. У кінці 60-х років у Великобританії створено Національну раду з педагогічної технології, а в США – Інститут педагогічної технології.

План „Келлера” (інша назва – система вчення, що „персоналізується”) – система індивідуального навчання, створена американським психологом і педагогом Ф. С. Келлером для вищих навчальних закладів як система викладання психології в Бразильському університеті; у 1968 р. запропонована автором в узагальненому вигляді як загальнодидактична система навчальної роботи в вищій школі, основними засадами якої є:

- орієнтація системи на повне засвоєння змісту навчального матеріалу, включаючи вимогу повного засвоєння попереднього розділу як неодмінну умову переходу до наступного;
- індивідуальна робота учнів у власному темпі;
- використання лекцій лише з метою мотивації й загальної орієнтації учнів;
- уживання друкованих навчальних;

– поточна оцінка засвоєння матеріалу по розділах курсу так званими прокторами – асистентами викладача із числа аспірантів або студентів, котрі відмінно засвоїли курс [4].

Особливий внесок у вивчення педагогічної технології внесли радянські вчені Л. Занков, Д. Ельконін, В. Коротков, Б. Ліхачов.

Із кінця 1950-х рр. гіпотезу Л. Виготського про розвиваюче навчання на широкій експериментальній основі перевіряють, обґрунтовують і конкретизують два науково-практичних колективи, створені Л. Занковим і Д. Ельконіним. Ці колективи перенесли результати своєї багаторічної експериментальної роботи в практику масової школи й оформили їх у формі цілісних систем розвиваючого навчання.

Концепція Л. Занкова полягала в розвитку ідей і положень Л. Виготського про співвідношення навчання й загального розвитку учнів і була спрямована на розробку дидактичної системи навчання молодших школярів з метою їх загального психічного розвитку. Результатом такої діяльності було створення системи розвиваючого навчання, що ґрунтується на таких принципах: навчання на високому рівні труднощів; швидкий темп у вивченні програмового матеріалу; провідна роль теоретичних знань; усвідомлення учнями процесу учіння; цілеспрямована й систематична робота над розвитком усіх учнів, у тому числі і найслабших. Відтак, провідною мотивацією навчальної діяльності, що закладена в основу технології, є пізнавальний інтерес учнів.

Концепція В. Давидова-Д. Ельконіна обґрунтувала теорію змістового узагальнення, розвитку логічного, теоретичного мислення на основі встановлення ролі й значення молодшого шкільного віку в розвитку дитини. Вихідне концептуальне положення розвиваючого навчання В. Давидова і Д. Ельконіна формулюється так: основою такого навчання є зміст навчальних предметів, навчальна діяльність учнів залежить від структури та способу викладу наукових знань, коли мислення учнів нагадує мислення вченого, який звертається до змістового абстрагування, узагальнення, теоретизування. Зміст технології полягає в розвитку теоретичного рівня мислення, що спрямований на отримання внутрішніх результатів.

У цей же період директор Інституту кібернетики НАН України академік В. Глушков, психолог академік Г. Костюк, професори Г. Балл та О. Довгялло розпочали дослідження впровадження програмованого навчання в навчально-виховний процес шкіл України, завдяки чому стали можливими застосування електронно-обчислювальних машин у системі освіти, інформатизація освіти, використання персональних комп'ютерів у навчальному процесі. В Україні такі дослідження здійснювалися під керівництвом академіка М. Жалдака і члена-кореспондента АПН України А. Верляня.

У свою чергу російський учений Б. Ліхачов (1929 – 1998) розглядає педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів,

прийомів навчання, виховних засобів; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу.

Подальший розвиток педагогічної технології пов'язаний із визначенням компонентів педагогічної майстерності: психолого-педагогічна ерудиція; професійні здібності; педагогічна техніка.

У 60-і роки відбувалося становлення педагогічної технології, проте багато авторів особливо не розрізняли технологію навчання, навчальну технологію і педагогічну технологію. Дальші уточнення визначення „педагогічна технологія” тривали в 70-х роках, тому що багато авторів припускалися нечіткого, двозначного тлумачення терміна.

Педагогічна творчість В. Сухомлинського розкриває методикку проектування розвитку особистості дитини на тривалу перспективу, підкреслює самостійність дитячого життя, показує цілісну педагогічну систему розвиваючого навчання, у якій гармонійно представлені різні напрями, але системоутворюючу роль відіграє розумове виховання. Розвиваючи теорію активного самостійного уміння, В. Сухомлинський поєднував свою теорію з конкретними пошуками методик, які цілеспрямовано формують розум дитини, зокрема технологію навчання й виховання дітей 6-річного віку („Серце віддаю дітям”).

Третій період – 70-і роки ХХ ст. (1976 р. – створення першого персонального комп'ютера „Apple” (автори – С. Джобс, С. Возняк), період для якого характерні три особливості: *по-перше*, у системі освіти розпочато модернізацію навчального обладнання й навчальних предметних середовищ як необхідної умови реалізації нових, прогресивних у цей історичний період методик і форм навчання. Тлумачення педагогічної технології як вивчення, розроблення та застосування принципів оптимізації навчальної діяльності на основі найновіших досягнень науки й техніки утверджувалось у працях провідних педагогів-теоретиків; *по-друге*, на основі системного аналізу нових досягнень психолого-педагогічної науки, завдяки використанню основ інформатики, телекомунікацій, педагогічної кваліметрії було значно розширено базу педагогічної технології; *по-третьє*, розпочато підготовку професійних педагогів-технологів, масове використання таких технічних засобів навчання, як відеомагнітофон, карусельний кадрпроектор, поліекран, електронна дошка, синхронізатори звуку та зображення тощо.

Найбільш повно проблему дефініції „педагогічна технологія” вивчив П. Мітчелл, який на основі ґрунтовного аналізу більше ніж ста монографій і статей сформулював остаточне визначення: „Педагогічна технологія є галузь досліджень і практики (у межах системи освіти), що має зв'язки (відносини) з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів” – Енциклопедія педагогічних засобів, комунікацій і технології (Лондон, 1978). Цей період характеризувався розвитком концепції програмованого навчання, яке

вимагало суворого врахування вікових та індивідуальних відмінностей учнів.

Четвертий період – 80-і роки ХХ ст. – початок ХХІ ст. (1981 р. – застосування в навчанні спеціальних програмованих засобів у дисплейних класах, 1990 р. – використання інтерактивних технологій в освіті) – можна охарактеризувати як період створення та розвитку мережі комп'ютерних лабораторій і дисплейних класів, розвитку програмованих, інтерактивних засобів навчання. Тривають різноманітні дослідження теоретичних питань педагогічної технології та шляхів її практичного впровадження.

Педагогічна технологія претендує на провідну роль у плануванні, організації процесу навчання, у розробці методів і навчальних засобів. У цей період московськими та петербурзькими педагогами розроблено технологію рівневої диференціації. Ця технологія на практиці має дві форми: зовнішньої та внутрішньої диференціації. Зовнішня диференціація – створення на основі певних принципів (інтересів, схильностей, здібностей, досягнутих результатів, проектованої професії) відносно стабільних груп, у яких зміст освіти й навчальні вимоги, що ставляться перед школярами, розрізняються. Внутрішня (рівнева) диференціація – сукупність методів, форм і засобів учіння, організованих із урахуванням індивідуальних особливостей різних рівнів навчальних вимог, що реалізуються на основі виділення. При цьому передбачається планування послідовного досягнення школярами різних рівнів засвоєння знань при опануванні всіма школярами обов'язковим базовим рівнем підготовки [4].

Технологія проблемного навчання як на Заході, так і в школах колишнього СРСР у 80 – 90-і рр. здобула найбільшого розповсюдження та втілилась у конкретні методики. Найбільш вдало ця технологія втілювалася в старших класах завдяки віковим особливостям мислення старшокласника, однак ці здобутки 80-х рр. в умовах сьогодення ще не знайшли гідного продовження.

В історії виникнення поняття „педагогічні технології” в теорії і на практиці О. Пехотою виділено такі хронологічні періоди: I період (40 – середина 50-х рр. ХХ ст.) – поява в школах різноманітних технічних засобів навчання; II період (середина 50 – 60-і рр. ХХ ст.) – застосування програмованого навчання; III період (70 рр. ХХ ст.) – розширення наукових засад педагогічних технологій; активна підготовка кваліфікованих кадрів; IV період (із 80 рр. ХХ ст. і триває донині) – створення комп'ютерних лабораторій, класів, збільшена кількість засобів програмованого навчання.

У свою чергу А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк, О. Шпак подають дещо іншу періодизацію розвитку педагогічної технології як науки: I період (40 – 50 рр. ХХ ст.) – поява у вузах і школах США різноманітних технічних засобів одержання інформації; II період (50 – 60 рр. ХХ ст.) – виникнення і використання технологічного підходу, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання; III період

(70 pp. XX ст.) – розширення бази педагогічної технології, змінюється її методична основа, активна підготовка професіоналів педагогів технологів; IV період (з 1981 р.) – еволюція поняття „педагогічні технології”, що характеризувалась створенням комп’ютерних аудиторій, педагогічних комп’ютерних засобів [7].

Однією з найважливіших ознак педагогічної технології, на думку багатьох дослідників, є можливість її відтворення. Суть сучасних поглядів на педагогічну технологію можна сформулювати так: педагогічні технології відображають процес розробки й реалізації в освітній установі педагогічного проекту, який відбиває певну систему педагогічних поглядів; спрямовані на досягнення конкретної освітньої мети; визначають зразок реалізації професійно-педагогічної діяльності (цей зразок, закладений у педагогічній технології, виконуючи нормативну функцію, дає можливість педагогу створювати нові утворення за умови оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників педагогічної взаємодії). Якість відтворення педагогічної технології залежить від рівня майстерності педагога.

Дискусія щодо того, чи існує в природі педагогічна технологія як певний інструмент навчання й виховання, яким може оволодіти кожний педагог, триває дотепер. У ній окреслилося дві принципові позиції. Прибічники однієї переконані, що виховання й навчання є творчими процесами, інтуїтивним осягненням світу іншої людини і відповідним впливом на цей світ, їх опоненти доводять, що педагогічний процес має інструментальний характер. Його мета полягає у вихованні особистості із задалегідь заданими властивостями. Теоретичне й практичне значення педагогічної технології полягає в тому, що вона є ще одним системотвірним чинником освітнього процесу й освітньої діяльності, забезпечує їх цілісність, особистісну й соціально-економічну значущість.

Список використаної літератури

- 1. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004.
- 2. Карпенчук С. Г.** Педагогічна технологія А. С. Макаренка і сучасність : монографія / С. Г. Карпенчук / Рівнен. держ. гум. ун-т. – Рівне, 2000. – 340 с.
- 3. Лаврентьев Г. В.** Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть 2) / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch3/glava_3_2.html.
- 4. Маслоva Н.** Ноосферное образование : методология, технологии, инструментарий [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Vsntu/2008_2009/96-SevNTU/96-02.pdf.
- 5. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін** : зб. наук.-метод. праць ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид. ЖДУ, 2004. – 261 с.
- 6. Освітні технології** : навч.-метод. посіб. / О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська та ін.; за заг. ред. О. Пехоти. – К. :

А.С.К., 2001. – 256 с. **7. Педагогічні технології** : навч. посіб / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак / Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; Лабораторія пед. технології Волинського держ. пед. ун-ту ім. Лесі Українки. – К. : Вид. „Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана, 1995. – 252 с. **8. Пехота О. М.** Освітні технології / О. М. Пехота. – К. : А.С.К., 2002. **9. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ИПК / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образ., 1998. – 255 с. **10. Селевко Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко : в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с. **11. Технологія** [Електронний ресурс] – Режим доступу : uk.wikipedia.org/wiki. **12. Ягунов В. В.** Педагогіка – Програмована концепція навчання. Лінійне програмування [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://eduknigi.com/ped_view.php?id=144.

Сембрат А. Л., Багно Ю. М. Методологічні засади використання сучасних педагогічних технологій у вищій школі

У статті узагальнено досвід впровадження історико-педагогічних етапів розвитку та становлення поняття „педагогічні технології”; окреслено різні підходи до проблеми виокремлення хронологічних періодів розвитку педагогічних технологій та чотирьох періодів у процесі трансформації змісту „технології в освіті” до „технології освіти”.

Ключові слова: технології в освіті, технології освіти, педагогічні технології, програмоване навчання, розвиваюче навчання, технологія саморозвитку, технологія проблемного навчання, метод проектів, модель розумового виховання.

Сембрат А. Л., Багно Ю. Н. Методологические основы использования современных педагогических технологий в высшей школе

В статье обобщено опыт внедрения историко-педагогических этапов развития и становления понятия „педагогические технологии”; очерчено разные подходы к проблеме выделения хронологических периодов развития педагогических технологий и четырех периодов в процессе трансформации содержания „технологии в образовании” к „технологии образования”.

Ключевые слова: технологии в образовании, технологии образования, педагогические технологии, программируемая учеба, развивающая учеба, технология саморазвития, технология проблемной учебы, метод проектов, модель умственного воспитания.

Sembrat A. L., Bagno Yu. M. Methodological Principles of the Use of Modern Educational Technology in Higher Education

In the article generalized experience of introduction the istoriko-pedagogical basic stages of development and becoming of concept „Pedagogical

technologies”. Outlined different approaches to the problem of selection of chronologic periods development of pedagogical technologies and four periods in the process of transformation of maintenance of „technology in education” to „technology of education”.

Key words: technologies are in education, technologies of education, pedagogical technologies, programmable studies, developing studies, technology of samorozvitku, technology of problem studies, method of projects, model of mental education.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147 : 811.111

О. О. Сподинюк

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ У ВТНЗ

Інноваційний розвиток суспільства вимагає від майбутніх фахівців здатності до нестандартних і швидких рішень, до інноваційної діяльності. Тільки інноваційна за своєю сутністю освіта може прищепити людині здатність самостійно засвоювати знання, оволодівати та осмислювати потрібну інформацію. Залучення українських ВТНЗ до Болонського процесу, зміна організаційної структури навчального процесу передбачає перехід ВТНЗ у режим розвитку, пов'язаний з апробацією і впровадженням в освітній процес інноваційних педагогічних технологій.

Мета статті – вивчити аспекти впровадження інноваційних технологій під час навчання англomовному спілкуванню студентів ВТНЗ.

Насамперед, на наш погляд, необхідно проаналізувати поняття „інновація” як базовий компонент інноваційного процесу та інноваційних технологій. У загальноновизначеному тлумаченні „інновація” означає „нововведення; інновація освіти” [1, с. 363].

Інновація – 1) нововведення, новизна, новаторство; 2) ціле направлене змінення, яке вносить в освітнє середовище нові елементи, що покращують частини, компоненти та саму освітню систему в цілому; 3) нові форми організації праці та управління, нові види технологій; 4) процес змін, що веде до модифікації окремих цілей освіти; 5) кероване та цілеспрямоване внесення змін в освіту шляхом створення, розповсюдження та освоєння новоутворень; 6) процес комплексного використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].

Отже, запровадження інновацій в освіту дозволяє вирішити суперечності між старою системою й потребою в якісно новій освіті. Адже

інноваційний напрям розвитку освіти можливо забезпечити, лише сформувавши покоління особистостей, які розмірковують і діють по-інноваційному, особливо це стосується підготовки майбутніх фахівців.

У теорії інноваційної педагогічної діяльності використовується поняття „інноваційна освітня технологія”, що формулюється як сукупність форм, методів і засобів навчання, об’єднаних єдиною метою, та добір дій педагога з учнями, у результаті яких суттєво покращується мотивація учнів до навчального процесу [3, с. 71].

Принципові положення інноваційних технологій концептуально обґрунтовані А. Алексюком [8], І. Богдановою [2], В. Галузинським, М. Євтухом [9], Б. Коротяєвим, Є. Гришиним, О. Устенком [10], І. Прокопенком, В. Євдокимовим [11] та ін. Науковці узагальнюють їх таким чином: інноваційна технологія насамперед має бути динамічною та гнучкою, забезпечувати режим найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних інтересів та можливостей студентів, також у цій технології закладаються принципово нові форми контролю й оцінювання знань студентів і рейтинги: індивідуальні співбесіди, публічні огляди, метод оцінювання знань викладачами та інші контрольні заходи.

Проблемою інноваційних технологій займалися і нині продовжують займатися багато талановитих учених і педагогів, а саме: Т. Алексеєнко, В. Андреев, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, І. Підласий, Н. Приходько, В. Симоненко, В. Сластьонін, В. Сушанко, В. Шапкін та інші. Отже, саме інноваційні технології навчання студентів визначають ефективність пошуку спрямувань удосконалення освіти у ВНЗ. Це принципово нові способи управління, методи взаємодії викладачів і студентів, що забезпечують ефективне досягнення результату педагогічної діяльності.

Враховуючи вищевикладені аспекти реалізації інноваційних технологій в освітньому процесі ВНЗ, конкретизуємо проблему необхідності використання інноваційних технологій щодо навчання англomовного спілкування студентів ВНЗ. Одним із показників, за якими визначається рейтинг вищого навчального закладу, є мобільність студентів. Навчання за кордоном, подвійні дипломи, обмін студентами – усе це стало можливим завдяки процесам глобалізації, що відбуваються у світі. Усе більше людей бере участь у спілкуванні з іноземцями, що вимагає від них знання іноземних мов. У сучасному житті сформовано соціальне замовлення на знання іноземної, зокрема інтернаціональної англійської мови, завдяки чому різко підвищились вимоги суспільства до якості англomовної підготовки.

Таким чином, актуальність дослідження проблеми навчання англomовного спілкування студентів ВНЗ обумовлена соціальними потребами в спеціалістах з високим рівнем знань англійської мови, що, в свою чергу, вимагає вдосконалення процесу використання інформаційних технологій у навчанні студентів ВНЗ англomовному спілкуванню.

Проведений аналіз наукової літератури, присвяченої проблемам удосконалення англomовної підготовки студентів технічних закладів

освіти (Т. Кошелева, Г. Попова, І. Соломаха, Г. Суміна, Н. Ушакова, Н. Хлизова), також підтверджує той факт, що англомовне спілкування студентів ВТНЗ не відповідає сучасним вимогам.

Досвід роботи в Донбаській державній машинобудівній академії (ДДМА) свідчить, що традиційне навчання англійської мови (для немовних спеціальностей) орієнтоване на читання, розуміння і переклад спеціальних текстів. Проте тенденції сучасної освіти вказують, що до кінця навчання студенти повинні сформувати культурну обізнаність, що припускає формування таких якостей, як толерантність та неупередженість до представників інших культур.

Фахівець ВТНЗ – це широко освічена людина, що має фундаментальну підготовку [12, с. 26]. Відповідно, іноземна мова фахівця такого роду є знаряддям виробництва, складовою культури та засобом гуманізації освіти. Розгляд професійного становлення особи не можливий поза культурним контекстом.

Зв'язок англомовної культури і професійного самовизначення відбувається внаслідок взаємодії через діалог культур. Ця взаємодія сприятиме розширенню й поглибленню соціокультурної компетенції майбутнього фахівця, а також формуванню світогляду особи в цілому.

Підготовка майбутніх фахівців, випускників ВТНЗ, як показує наш досвід, пов'язана не лише з обсягом знань. Цілісна особистість фахівця, поза сумнівом, повинна мати здатність до рефлексії, що дозволяє створювати умови для професійного й особистісного розвитку. Ця здатність забезпечуватиме розвиток уміння виокремлювати, аналізувати і співвідносити власні дії в предметній ситуації.

Реалізація практико-орієнтованого підходу в освіті через використання інноваційних технологій, на наш погляд, акцентує увагу на розвиток навичок англомовного професійного спілкування і ведення наукових дискусій. Варто зазначити, що формування цієї компетентності пов'язано з розвитком навичок, умінь і знань у сфері англомовної комунікації. У цьому дослідженні ми орієнтуємося на використання тестових та інформаційних технологій, які активно впроваджуються в навчання англомовному спілкуванню студентів ДДМА.

Тестові технології. Ми вважаємо, що тест складається із системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення й аналізу результатів, який призначений для виміру якостей і властивостей особистості, зміна яких можлива в процесі систематичного навчання. Таким чином, тест – це не лише система завдань, оскільки до його складу входять стандартизована процедура проведення та технологія обробки і аналізу результатів [13, с. 177].

На кафедрі іноземної мови ДДМА в організації роботи з вивчення англійської мови використовуються переважно тести, які за характером відповідей на питання поділяються на два типи: 1) завдання-доповнення – студент повинен сформулювати відповіді з урахуванням передбачених у завданні обмежень; 2) завдання вільного викладання – студент повинен

самостійно сформулювати відповіді, жодних обмежень на них у завданні не накладається. Методичне оформлення тестових завдань таке: завдання формується з таких частин: інструкції, тексту завдання (питання), варіантів відповідей. Інструкція для завдань-доповнень може виглядати, наприклад, так: у вільне поле впишіть потрібне слово.

Текст завдання або питання є змістом завдання. Завдання-доповнення припускають, що частина „варіанти відповідей” не використовується, оскільки студент самостійно формулює і відображає відповідь. Основна вимога до тестових завдань – вони повинні мати однозначно правильну відповідь. Це є обов’язковим атрибутом будь-якого тестового завдання. Тести цього типу надають різноманітнішу інформацію.

Аналізуючи та узагальнюючи досвід роботи у ДДМА, можна зробити висновок, що позитивними якостями добре складених завдань-доповнень є: 1) стислість і однозначність відповідей; 2) необхідність відтворення відповіді з пам’яті; 3) відсутність необхідності шукати декілька варіантів відповіді; 4) простота формулювання питань; 5) простота перевірки. Прикладом використання тестових технологій на заняттях англійської мови може служити зразок тесту з теми: „Electronic Digital Computers”. Тест складається з двох частин: у першій надається таке завдання: „прочитайте текст за спеціальністю та виконайте тестові завдання до нього”. Наприклад: 1. When did the first electronic digital computer appear? a) in the sixties; b) in the forties; c) in the fifties; d) in the twenties. 2. What improvements in the capabilities of computers took place in recent years? a) changes in usage; b) changes in calculations; c) changes in program; d) changes in the size, speed and capabilities тощо. У другій частині пропонуються лексично-граматичні завдання з тематики. Наприклад: 6 – 8 завдання: „слова та словосполучення, підкреслені у тесті, означають приблизно”. Наприклад: 6. benefit – a) application; b) understanding; c) development; d) advantage тощо. 9 – 10 завдання: „виберіть англійські еквіваленти до українських слів, використаних у реченнях”. Наприклад: 9. Silicon has been the (основа) of the semiconductor industry since the inception of commercial transistors and other solid-state devices. – a) commencement; b) content; c) integral part; d) backbone. 11 – 12 завдання: „визначте функцію інфінітива у реченнях”, 13 – 14 завдання: „визначте форму інфінітива” і таке інше. Студенти повинні обрати необхідні одиниці із запропонованого переліку.

Використання цього тесту в навчальному процесі визначається необхідністю оцінки рівня сформованості навичок при вживанні лексичних одиниць та знань відповідного граматичного матеріалу. Результативністю виконання такого завдання буде розуміння загального змісту тексту і виконання завдань, що є складною розумовою операцією, заснованою на аналізі тексту, повторенні лексичного та граматичного матеріалу з теми.

Багатократне використання цього тесту в навчальному процесі дозволило виокремити типові помилки студентів під час засвоєння лексико-граматичного матеріалу і орієнтації в предметному змісті теми. Досить високі показники результативності виконання цього тесту показують студенти з високим рівнем мотивації до предмета і вільною орієнтацією та інтерпретацією предметного змісту за даною темою. Цей тип тесту спрямований на оцінку рівня володіння лексико-граматичним матеріалом і міри його сформованості.

Інформаційні технології. Процес навчання з інформаційно-технологічної точки зору передбачає організацію й застосування технічних засобів, що забезпечують освітній процес. У сучасній літературі виокремлюють три основні типи інформаційних технологій: кейс-технології, телевізійні технології, мережеві технології навчання. Методика використання зазначених інноваційних технологій під час навчання англomовного спілкування студентів ВТНЗ постійно розширюється і збагачується [14]. Кейс-технології засновані на комплектуванні наборів (кейсів) навчально-методичних матеріалів з їх подальшою доставкою студентам для самостійного опрацювання. Організація і проведення групових занять з англійської мови у ДДМА передбачає особисту присутність викладача.

В організації навчання англomовного спілкування студентів ВТНЗ використовуються мережеві технології як реалізація усіх форм взаємодії між викладачем і студентами, а саме: 1) навчально-методичні матеріали, призначені для самостійної роботи студентів можуть бути представлені в мережі; 2) спілкування і консультації з викладачем можна організувати за допомогою мережі; 3) мережа надає можливість взаємодії групи студентів між собою і з викладачем.

Тому можна говорити про те, що мережеві технології є найбільш перспективними у сфері розвитку відкритої освіти. Проте, на наш погляд, мультимедійний підхід, заснований на використанні декількох взаємодоповнюючих інформаційних технологій, є найбільш ефективним. Для організації самостійної роботи щодо навчання англomовному спілкуванню студентів ДДМА найпоширенішими технологіями, які використовуються нами, є технології створення і розміщення в мережі електронних підручників, навчальних і тестуючих програм. Вони використовуються студентами денної та заочної форм навчання. Набуває популярності взаємодія викладача і студента завдяки електронній пошті.

Такі мережеві технології, як форуми, дошки оголошень, чати, групи новин, відео- і аудіоконференції використовуються для групового спілкування студентів і викладача. Відео- і аудіоконференції забезпечують найвищу міру інтерактивності, проте їх постійне використання в навчальному процесі сьогодні здається майже нереальним через високу вартість цих технологій.

У ДДМА досвід навчання англomовному спілкуванню дозволяє дійти висновку про ефективність мультимедійних технологій. Викладачі та

студенти мають можливість використовувати відеоматеріали і ресурси Інтернет, наприклад, сайт LinguaLeo.ru [15], де студенти мають змогу вчити англійську мову, дивлячись понад 8000 улюблених серіалів, читаючи книги, слухаючи лекції, діалоги в оригіналі англійською мовою. Також досить популярним є інтерактивний сайт native-english.ru [16], де є такі підрозділи, як форум, теорія (граматика, фонетика, підручники, статті), практика (читання, топіки, тексти пісень, прислів'я, ідіоми), аудіо книги, фільми.

Результативність того, на що спрямоване використання в навчанні англійської мови спілкування у ДДМА інноваційних технологій, полягатиме в тому, що предметні знання, отримані на заняттях з англійської мови: 1) є засобом формування комунікативної культури студента; 2) сприяють розвитку особистості студента; 3) є ефективним засобом сприйняття студентами цінностей відкритого суспільства; 4) є ефективним засобом соціалізації студентів.

Таким чином, реалізація інноваційних технологій під час навчання англійської мови спілкування студентів ВНЗ організована через поєднання ряду технологій, заснованих на функціонально-комунікативній лінгводидактичній моделі мови і розробці цілісної системи навчання студентів мовному спілкуванню. Отримані результати реалізації низки інноваційних технологій дозволяють зробити висновки щодо зміни рівня мотивації студентів до предмета. Із зовнішнього (формального), заснованого на отриманні оцінки, він переходить до сфери особистісних інтересів студента. Зміна мотивації сприятиме розвитку позитивної динаміки пізнавального процесу. На наш погляд, вивчення проблеми реалізації інноваційних технологій під час підготовки спеціалістів різних фахових напрямків є перспективою подальших досліджень.

Список використаної літератури

- 1. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
- 2. Богданова І. М.** Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Богданова Інна Михайлівна. – К., 2003. – 40 с.
- 3. Даниленко Л. І.** Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л. І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 70 – 74.
- 4. Конжанспиров Г. М.** Словарь по педагогике / Конжанспиров Г. М., Конжанспиров А. Ю. – М. : МарТ ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2005. – 448 с.
- 5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій** / автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х. : Основа, 2011. – 176 с.
- 6. Поташник М. М.** Управління сучасною школою / Поташник М. М., Мойсеєв О. М. // Підручник для директора. – 2002. – № 1–2. – С. 6–35.
- 7. Сучасні педагогічні технології** : навч.-метод. посіб. / автор-укладач Федорчук Е. І. –

Кам'янець-Подільський : АБЕТКА, 2006. – 212 с. **8. Алексюк А. М.** Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : підруч. [для студ., аспірант. та молодих викл. вузів] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с. **9. Галузинський В. М.** Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 166 с. **10. Коротяєв Б. І.** Педагогіка вищої школи / Коротяєв Б. І., Гришин Є. О., Устенко О. А. – К. : НМК ВО, 1990. – 176 с. **11. Прокопенко І. Ф.** Педагогічна технологія : посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1995. – 105 с. **12. Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 166 с. **13. Майоров А. Н.** Тесты и их виды. Тесты достижений / А. Н. Майоров // Школьные технологии. – 1998. – № 4. – С. 176–188. **14. Полат Е. С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 272 с. **15. LinguaLeo.ru** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lingualeo.ru/> **16. native-english.ru** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.native-english.ru/articles/movies>.

Сподинюк О. О. Інноваційні технології навчання англомовного спілкування студентів у ВТНЗ

Розглядаються актуальні питання реалізації інноваційних освітніх технологій навчання англомовного спілкування студентів ВТНЗ. Представлені результати реалізації низки інноваційних технологій (мультимедіа та ін.), котрі дозволяють зробити висновок про змінювання рівня мотивації, що знаходить своє відображення в розвитку позитивної динаміки пізнавального процесу.

Ключові слова: інноваційні технології, англомовне спілкування, студенти ВТНЗ.

Сподынюк Е. А. Инновационные технологии обучения англоязычному общению студентов в ВТУЗе

Рассматриваются актуальные вопросы реализации инновационных образовательных технологий при обучении англоязычному общению студентов ВТУЗов. Представлены результаты реализации ряда инновационных технологий (мультимедиа и пр.), которые позволяют сделать заключение об изменении уровня мотивации, что находит своё отражение в развитии позитивной динамики познавательного процесса.

Ключевые слова: инновационные технологии, англоязычное общение, студенты ВТУЗов.

Spodynyuk O. O. Innovative Teaching Techniques of Students' English Communication at the Technical University

The paper seeks to provide a comprehensive analysis of implementing innovative teaching techniques of students' English communication at the Technical University. The results of implementing innovative English teaching

techniques (multimedia, etc.) indicate the motivation level change which enables positive dynamic development of educational process.

Key words: innovative techniques, English communication, students of the Technical Universities.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147.111

Т. Є. Фіногєєва, О. Г. Петров

ДЕФІНІЦІЯ „САМОСТІЙНА РОБОТА” В НАУКОВОМУ АПАРАТІ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Підписання Україною Болонської декларації передбачає розроблення та виконання програми підготовки фахівців відповідно до єдиних європейських вимог. З метою інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору перед сучасними навчальними закладами постало важливе питання: поєднати існуючий досвід та традиції навчання з новітніми технологіями викладання, які спрямовані на надання студентам значною мірою самостійності в опрацюванні навчальних дисциплін.

У зв'язку з цим відбулися позитивні зміни щодо збільшення обсягу та підвищення ролі самостійної роботи студентів, особливість яких полягає в зміні принципів одержання знань. Переглянуто співвідношення між аудиторними й позааудиторними заняттями шляхом збільшення годин на самостійну роботу, яка стала невід'ємною складовою навчально-виховного процесу і є водночас формою, метою й засобом навчання.

Аналіз наукової літератури свідчить про різні підходи до дослідження проблеми самостійної роботи студентів: сутність самостійної роботи студентів, її значення висвітлювали С. Архангельський, В. Буринський, В. Буряк, В. Вергасов, М. Гарунов, В. Граф, Л. Деркач, В. Євдокимов, В. Забранський, В. Загвязинський, І. Ільєсов, Т. Картель, В. Ляудіс, О. Молибог, Р. Нізамов, М. Солдатенко та інші; види робіт і методику їх організації розглядали А. Алексюк, Ю. Атаманчук, В. Бебих, І. Бендера, В. Качурівський, В. Козаков, О. Королюк, С. Кустовський, Т. Лобода, Н. Ликова, О. Малихін, В. Сластьонін, В. Ужик, А. Цюприк, І. Шайдур, І. Шимко, Н. Шишкіна та інші; ефективність самостійної роботи студентів порівняно з аудиторними заняттями досліджували Н. Бойко, В. Буряк, Н. Ванжа, О. Василенко, В. Козаков, О. Малихін, Л. Онучак, Т. Пащенко, Г. Романова, М. Солдатенко, О. Чиж, Г. Юшко та інші.

Метою дослідження є аналіз дефініції „самостійна робота” та виокремлення цього ключового поняття в дидактиці вищої школи.

Розглянемо різні підходи до дефініції поняття „самостійна робота”. Дослідники, що вивчали особливості навчання самостійної роботи в середній та вищій школі (А. Алексюк, В. Буряк, Л. Вяткін, В. Дайри, В. Єсіпов, В. Козаков, П. Підкасистий, В. Сластьонін, В. Стрезікозін, Н. Шишкіна), це поняття розглядають і як форму організації, і як метод, і як засіб навчання, і як вид навчальної діяльності.

Різні трактування поняття залежать, перш за все, від того, який зміст вкладено в слово „самостійний”. Ми виявили три значення цього поняття для умов середньої школи: 1) учень повинен виконувати роботу сам, без безпосередньої участі педагога; 2) від учня потрібні самостійні розумові операції, самостійне орієнтування в навчальному матеріалі; 3) виконання роботи строго не регламентоване, учневі надається свобода вибору змісту й способів виконання завдання. У вітчизняній педагогіці найчастіше поняття самостійної роботи вживали в першому значенні. У цьому ж значенні це поняття використовували Б. Єсіпов, М. Кашин, В. Стрезікозін.

Автори, які надають перевагу другому значенню поняття „самостійний” (Р. Олійник, Б. Степанішин), вважають важливим, щоб учні самостійно думали й розв’язували проблеми, причому неважливо, здійснюється навчальна діяльність у фронтальній або в індивідуальній формі.

У третьому значенні – самостійність як невелика частка регламентації або її відсутність – це поняття використовувалося Р. Лембергом, який виокремлює два види діяльності учнів: виконавську й самостійну. Діяльність першого виду здійснюється на вимогу викладача і є необхідною для формування міцних знань, умінь і навичок. Самостійною ж є така діяльність, яку учні здійснюють за внутрішніми переконаннями, самостійно визначають цілі й засоби діяльності [9].

Спроби визначення поняття „самостійна робота” для умов середньої школи знаходимо також у дослідженнях Л. Вяткіна, Т. Ільїної, Р. Срода, Й. Кяйса.

Слід зазначити, що в процесі аналізу різних дефініцій поняття „самостійна робота” ми виходили з необхідності визначення його так, щоб на перший план висувалася важливіша ознака, що відрізняє його від інших близьких за значенням понять. На наш погляд, такою ознакою є самостійність роботи в організаційному сенсі, тобто вона проводиться без безпосередньої участі в ній педагога. Самостійна робота саме в цьому значенні протиставляється так званій традиційній роботі.

Як дидактичне явище, самостійна робота становить, з одного боку, навчальне завдання, тобто те, що повинен виконати учень, об’єкт його діяльності, з іншого – форму вияву відповідної діяльності: пам’яті, мислення, творчої уяви при виконанні учнем навчального завдання, яке на завершальному етапі зумовлює його або отримання абсолютно нового, заздалегідь невідомого йому знання, або до поглиблення й розширення сфери дії вже отриманих знань.

Аналіз робіт, присвячених проблемі навчання самостійної роботи в середніх навчальних закладах, дозволяє виокремити такі основні положення щодо цього педагогічного явища, які не втрачають свого значення й відносно вищої школи, а саме:

1) самостійну роботу більшість дослідників визначають як вид пізнавальної діяльності учнів на уроці та вдома; її виконання здійснюється за завданням учителя, але без його безпосередньої участі;

2) самостійна робота сприяє формуванню таких важливих рис особистості, як самостійність, пізнавальна активність, творче ставлення до праці тощо;

3) під час самостійної роботи мета кожного завдання повинна бути усвідомленою, тобто для його виконання учні спираються на свої знання, уміння, досвід у вивченні певної дисципліни, а також уміння користуватися засобами навчання;

4) самостійна робота вимагає наявності в учнів деяких загальнонавчальних умінь, які сприяють її „раціональній організації: уміння планувати цю роботу, чітко формувати систему завдань, виокремлювати поміж них головні, уміло обирати способи найбільш швидкого економного розв'язання поставлених завдань, умілий оперативний контроль за виконанням завдання, уміння швидко вносити корективи до самостійної роботи, аналізувати загальні підсумки роботи, порівнювати ці результати з накресленими на її початку, виявляти причини відхилень і окреслювати шляхи їх усунення в подальшій роботі” [1, с. 175 – 176].

Дослідники, які займаються проблемою самостійної роботи у вищій школі (С. Архангельський, В. Буряк, М. Гарунов, В. Граф, Е. Голант, Л. Деркач, Б. Юганзен, С. Зинов'єв, О. Молибог, Р. Нізамов, П. Підкасистий, Н. Сагіна, М. Скаткін, І. Шайдур, О. Чиж та інші), також наводять різні дефініції терміна „самостійна робота”. Так, поняття „самостійна робота” трактується як самостійний пошук необхідної інформації, набуття знань, використання цих знань для розв'язання навчальних, наукових і професійних завдань (С. Архангельський); як діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, іспитів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт (О. Молибог); як різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або в позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під наглядом викладача (Р. Нізамов, Н. Сагіна); як різноманітні типи навчальних завдань, які виконуються під керівництвом викладача (П. Підкасистий, М. Гарунов, М. Скаткін); як система організації роботи, за якої управління навчальною діяльністю студентів відбувається за відсутності викладача і без його безпосередньої допомоги (В. Граф, І. Ільясів, В. Ляудіс, Н. Сагіна, О. Чиж); як робота студентів, яка проводиться за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування

індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів (С. Архангельський, Л. Деркач, І. Шайдур, Н. Сагіна та ін.).

Наведемо інші приклади визначення поняття „самостійна робота”, в основі яких лежать різні ознаки. Самостійною роботою прийнято вважати: 1) засіб організації та виконання студентами визначеної пізнавальної діяльності (П. Підкасистий); 2) вид діяльності, яка виконується без безпосередньої участі викладача (В. Буряк); 3) основну форму організації навчальної діяльності студентів (О. Малихін); 4) різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які здійснюються ними на навчальних заняттях або в позаурочний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі (М. Фіцула); 5) сукупність різноманітних навчальних приймів і дій, за допомогою яких студенти самостійно закріплюють і поглиблюють раніше набуті теоретичні знання, практичні навички й уміння, а також оволодівають новими (В. Ягупов); 6) форму навчання, за якої студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями і навичками, навчається планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності (Ю.Палеха).

Б. Іоганзен пропонує розглядати організацію самостійної роботи у вищій школі як систему заходів щодо виховання активності та самостійності як рис особистості, формування вмінь і навичок раціонально отримувати корисну інформацію [6]. Самостійна робота розуміється також рядом авторів як система організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю, яка відбувається за відсутності викладача [3].

Із наведених вище визначень і тлумачень очевидним є те, що самостійна робота розглядається, з одного боку, як вид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, і як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як система заходів або педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів.

У дидактиці вищої школи самостійну роботу студентів розглядають як основний шлях забезпечення творчої активності студентів у процесі навчання. Вона розвиває в студентів ініціативу, завзятість у досягненні мети, формує вміння самостійно аналізувати факти та явища, формує здатність до самостійного мислення, яке й призводить до творчого розвитку. Самостійна робота є головним засобом перетворення отриманих знань на уміння й навички.

Слід зазначити, що аналіз науково-педагогічної літератури, у якій розглядаються різні аспекти дослідження самостійної роботи у дидактиці вишу, показав, що найчастіше поняття „самостійна робота” трактують тільки з урахуванням її зовнішніх ознак. Так, автори навчального посібника „Основи педагогіки та психології вищої школи” наголошують тільки на таких важливих ознаках самостійної роботи, як розумова самостійність студентів (що має два рівні – відтворювальний та творчий) і

керівну роль викладача [12, с. 10]. С. Зинов'єв зазначає, що самостійна робота у ВНЗ здійснюється індивідуально, її результати залежать від індивідуально-психологічних особливостей студентів, і підкреслює керівну роль викладача в цьому процесі [5]. В. Черниченко розглядає самостійну роботу в вузі як форму навчання студентів, „яку організовує, спрямовує і оцінює викладач”. Він також зазначає: „У процесі самостійної роботи студент сам організовує свою пізнавальну діяльність. Активність її перебігу повністю залежить від його особистих особливостей, від сформованості професійної спрямованості та рівня розвитку пізнавального інтересу” [15, с. 126]. В. Загвязінський визначає самостійну роботу як систему взаємодії студента і викладача в аудиторній та позааудиторній роботі [4].

С. Назарова розглядає самостійну роботу студентів як активну індивідуальну роботу з навчальною й науковою літературою переважно в позааудиторний час. Мета такої роботи – сформувати стійкі навички роботи з літературою, уміння раціонально організовувати свою розумову діяльність. Разом з тим, керівництво й контроль за виконанням такої роботи відбувається на аудиторних заняттях [11, с. 81].

М. Фіцула визначає самостійну навчально-пізнавальну роботу студентів як „різноманітні види індивідуальної й колективної діяльності студентів, які здійснюються ними під час навчальних занять або в позааудиторний час за завданням викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі” [14, с. 148].

Подібної думки дотримується В. Кудіна, яка вважає, що „самостійна робота студентів – це спланована робота студентів, що виконується за завданнями та під методичним керівництвом викладача, але без його безпосереднього керівництва” [7, с. 60].

І. Шимко під самостійною роботою також розуміє різні види індивідуальної й колективної діяльності студентів, яка здійснюється ними на аудиторних й позааудиторних заняттях чи вдома за завданням, але без безпосередньої участі викладача [16].

А. Кузьмінський наводить подібне визначення: „самостійна робота студента – це навчальна діяльність студента, яка планується, виконується за завданням, під методичним керівництвом і контролем викладача, але без його прямої участі” [8, с. 308].

М. Віленський вважає, що самостійна робота студентів є складовою частиною навчальної роботи й має на меті закріплення й поглиблення отриманих знань та навичок, пошук і отримання нових знань (у тому числі з використанням автоматизованих навчальних систем), а також виконання навчальних завдань, підготовку до майбутніх занять, заліків та іспитів [2].

П. Сікорський наводить таке визначення: „самостійна робота студента – це невід'ємна частина процесу підготовки фахівця, який передбачає особисте виконання ним навчально-пізнавальних завдань відповідно до навчальних планів і програм під опосередкованим керівництвом викладачів” [13, с. 47].

Із наведених вище визначень висловлюємо міркування про те, що самостійна робота студентів розглядається, з одного боку, як різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, водночас як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як система заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів.

На наш погляд, найбільш доречним є таке визначення: „самостійна робота студентів як дидактична форма навчання є системою організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю студентів, відбувається за відсутності викладача й без його безпосередньої участі і допомоги” [10, с. 38].

На ґрунті зазначеного вище ми пропонуємо в умовах вищої школи користуватися таким поняттям: самостійна робота студентів – це такий спосіб навчальної роботи, де: 1) студентам пропонуються професійно-орієнтовані пізнавальні завдання для самостійної роботи й керівництво для їх виконання; 2) робота здійснюється без безпосередньої участі педагога, але під його керівництвом; 3) виконання роботи вимагає від студента розумової напруги.

Список використаної літератури

- 1. Архангельський С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособ. / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
- 2. Виленский В. Я.** Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособ. / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 275 с.
- 3. Граф В.** Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов : учеб.-метод. пособ. / В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – М. : МГУ, 1981. – 79 с.
- 4. Загвязинский В. И.** Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Владимир Ильич Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
- 5. Зиновьев С. И.** Учебный процесс в советской высшей школе / Сергей Иванович Зиновьев. – М. : Высшая школа, 1975. – 316 с.
- 6. Иоганзен Б. Г.** Педагогическая деятельность и научная организация труда / Б. Г. Иоганзен. – Томск : Томск. ун-т, 1973. – 61 с.
- 7. Кудіна В. В.** Педагогіка вищої школи / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Ленвіт, 2007. – 194 с.
- 8. Кузьмінський А. І.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
- 9. Лемберг Р. Г.** О самостоятельной работе учащихся / Р. Г. Лемберг // Сов. педагогика. – 1962. – № 2. – С. 54.
- 10. Малихін О. В.** Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
- 11. Назарова С. Н.** Взаимосвязь самостоятельной работы и семинарских занятий / С. Н. Назарова // Самостоятельная работа студентов

как приоритетная форма учебного процесса : межвед. науч. сб. – Киев, 1992. – Вып. 92. – С. 81 – 85. **12. Основы** педагогики и психологии высшей школы : учеб. пособ. для слушателей курсов и фак. повышения квалификации преподавателей вузов / Аванесов В. С., Вербицкий А. А., Ительсон Л. Б. и др.] ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 302 с. **13. Сікорський П.** Психолого-педагогічні проблеми підвищення ефективності самостійної роботи студентів / П. Сікорський, О. Горіна // Вісник львів. ун-ту : серія педагогічна. – 2008. – Вип. 23. – С. 46 – 54. **14. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с. **15. Черниченко В. И.** Педагогика высшей школы: курс лекций по разделу „Дидактика” / В. И. Черниченко. – М. : МГУКИ, 2002. – 126 с. **16. Шимко І. М.** Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів ВНЗ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / І. М. Шимко. – К., 2002. – 20 с.

Фіногєєва Т. Є., Петров О. Г. Дефініція „самостійна робота” в науковому апараті дидактики вищої школи

У статті здійснено теоретичний аналіз дефініції „самостійна робота”, досліджено спектр її термінологічних тлумачень. Запропоновано власне визначення поняття „самостійна робота студентів” в умовах вищої школи.

Ключові слова: самостійна робота, самостійність, самостійна діяльність.

Финогеева Т. Е., Петров А. Г. Дефиниция „самостоятельная работа” в научном аппарате дидактики высшей школы

В статье осуществлен теоретический анализ дефиниции „самостоятельная работа”, исследовано спектр ее терминологических толкований. Предложено собственное определение дефиниции „самостоятельная работа студентов” в условиях высшей школы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельность, самостоятельная деятельность.

Finohyeyeva T. Ye, Petrov O. G. The Definition of „Independent Work” in the Scientific Aparatus Didactics of Higher Education

The article presents the theoretical analysis of the definition of „independent work” to investigate the spectrum of its terminological meanings. Suggest my own definition of definition of „independent work of students” in high school.

Key words: independent work, self-reliance, self-employment.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.14

О. П. Шевченко

**СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Глобалізація ринків впливає і на розвиток вищої технічної освіти. А в майбутньому компетентні висококваліфіковані інженери будуть потрібні ще більше, ніж сьогодні. Вплив науки і техніки на розвиток суспільства, виникнення глобальних проблем, пов'язаних з безпрецедентним збільшенням виробничих сил, кількість людей на планеті, можливості сучасної техніки і технології, призвели до необхідності формування нового інженерного мислення. Підготовка інженера майбутнього передбачає не тільки формування додаткових вмінь співпрацювати з іноземними партнерами, а й таких, що дозволять удосконалити технології гармонійно відносно змін та розвитку суспільства та окремих громадян. Інженерні аспекти діяльності пов'язані з соціальними, економічними й екологічними аспектами життя. Спеціаліст технічного профілю – це не просто людина, яка здатна вирішувати коло спеціальних завдань. Він ще й частина суспільства. Тому він, крім професійної підготовки, повинен отримувати всебічний розвиток як особистість та громадянин, здатний нести відповідальність за наслідки впровадження своїх технічних розробок, серед яких вплив на навколишнє середовище, витрачання енергії, дефіцит води та їжі, убогство та смертельні хвороби.

Метою нашої статті є порівняльний аналіз вимог, що висувуються до професійної підготовки майбутніх інженерів за кордоном і в Україні.

Однією з характерних особливостей сучасного розвитку – це визначна роль проектування всіх боків людської діяльності – соціальної, організаційної, освітньої, рекреаційної тощо [1]. Це передбачає перехід людини до докладного прогнозування свого майбутнього та його втілення в життя. В процесі такого втілення, тобто матеріалізації задумів, значну роль відіграє інженерна діяльність, яка організує цей процес та реалізує певний проект на основі новітніх технологій.

Отже, інженер стає центральною фігурою в проектній діяльності. Його головна задача – створення нових систем, пристроїв, прийняття рішень. Системний характер інженерної діяльності визначає стиль інженерного мислення, яке відрізняється від природничо-наукового, математичного і гуманітарного перевагою формально-логічних і інтуїтивних операцій, широкою ерудицією тощо.

У структурі вимог, що висувуються сьогодні до сучасного фахівця технічного профілю, поряд зі спеціальними знаннями набуває значення його система філософських й етичних поглядів та їхнє практичне використання. Інженер має справу з людським спілкуванням, і його

взаємодія з індивідом опосередковується предметними знаннями й системою соціально-психологічних відносин у різних професійних спільнотах. Ця тенденція визначає розвиток нових, не типових у минулому якостей інженера [2]. Вивченням цієї проблеми вже досить довгий час займається багата кількість іноземних вчених, а результати обговорюються на науковцями на численних міжнародних конференціях та форумах у Великобританії, Німеччині, Польщі, Португалії, Угорщині та інших країнах [3; 4].

У свою чергу в Україні проблеми інженерної освіти досліджували українські вчені М. Згуровський, О. Мінаєв, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Романовський, О. Бідніченко, В. Дементьєв, М. Добрускін, С. Дичковський, В. Бернаєвська, В. Надводська та багато інших.

Нове розуміння проектування, а також нове інженерне мислення, для якого характерно бачення цілісності, взаємозв'язок різноманітних процесів та прогнозування наслідків інженерної діяльності, потребують суттєвого корегування процесів підготовки інженерів, а також взаємодії спеціалістів різних рівнів та галузей. Подоланню негативних наслідків вузькопрофесійної підготовки інженерів сприяє гуманізація інженерної освіти, включення технічних знань у загальнокультурних контекст. Лише при синтезі природничо-наукового та гуманітарного знань можливо подолати розвиток технократичного мислення, яке все ще домінує в українських вищих технічних навчальних закладах.

В останні роки світова індустрія підготовки інженерів значно змінюється [5]. З'явилися поняття про освітні стандарти, які визначають мінімальний рівень знань та вмінь майбутніх фахівців, про міжнародну сертифікацію навчальних програм в інженерній освіті тощо. Особлива роль інженерної професії в епоху технологічного та інформаційного розвитку добре відома, але конкретні вимоги до сучасної інженерної освіти все ще не сформульовані цілком. Вивчення спеціальної літератури з проблеми дослідження дозволило виділити низку компетенцій випускників вищих технічних навчальних закладів Європи [4, с. 9]:

- уміння застосовувати на практиці знання математики, фундаментальних та спеціальних наук;
- здатність розробляти проекти та проводити експерименти, а також аналізувати й інтерпретувати дані;
- здатність проектувати систему, компонент системи або процес відповідно до вимог;
- уміння працювати в мультидисциплінарних командах;
- уміння ідентифікувати, формулювати та розв'язувати інженерні завдання;
- розуміння професійної й етичної відповідальності за результати своєї діяльності;
- уміння спілкуватися;
- різнобічна освіта, необхідна для розуміння наслідків інженерних рішень та їхнього впливу в світовому та соціальному аспектах;

– визнання необхідності навчатися протягом усього життя та готовність вчитися;

– знання сучасних проблем;

– здатність використовувати сучасні технології та інженерні інструменти на практиці тощо.

Стан інженерної освіти в Україні переживає певні труднощі. Слід також підкреслити, що інженерна професія недостатньо представлена й у засобах масової інформації, хоча її суспільна потреба, а також затребування роботодавцями зростає. З одного боку, це наслідки приватизації промислових підприємств, що відбувалась ще в 90-ті роки ХХ століття. З іншого боку, це пов'язано зі складністю навчання, що виявляється в високих витратах розумової праці на отримання технічних спеціальностей, складність, відповідальність і непрестижність праці, відносно тяжкі та часто шкідливі умови праці на промислових підприємствах. Сучасна молодь розуміє, що оволодіння технічними науками набагато складніше, ніж гуманітарними та соціально-економічними. Тож обирає більш легкий шлях до знань. Неабияке значення має і рівень оплати праці інженерів у порівнянні з зарплатнею юристів та економістів.

Вивчення нормативної документації сучасних українських технічних навчальних закладів (ОПП, ОКХ) показало, що для випускника технічного ВНЗ у структурі його базових професійних компетенцій великого значення набувають такі: інноваційна, проектно-конструкторська, управлінська та комунікативна.

Метою вищої технічної освіти є всебічний розвиток людини як особистості і вищої цінності суспільства, розвиток його талантів, розуму і фізичних здібностей, виховання найвищих моральних якостей, формування громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору.

Випускник повинен мати сукупність знань, які відповідають професійній, соціальній та соціально-побутовій діяльності. По кожному з цих напрямків діяльності передбачено засвоєння знань двох типів: конвергуючих з технізацією та дивергуючих від неї.

Поряд з фундаментальною, гуманітарною та фаховою підготовкою передбачена базова інформаційна освіта. Основними критеріями вибору необхідних знань є їх універсальна значимість і довгострокова цінність.

Методи навчання та контролю знань повинні забезпечити індивідуальний розвиток кожного студента та самовдосконалення, переборювання психологічних бар'єрів, пов'язаних з безперервністю процесу освіти і якісно новими змінами у співвідношенні найважливіших елементів навколишнього середовища – речовини, енергії та інформації.

Гуманітарна та соціально-економічна підготовка дає можливість оволодіння загальнолюдськими цінностями, вивчити національну та світову історію, опанувати національну культуру, оволодіти філософським світоглядом та законами пізнання навколишнього світу, поглибити знання рідної мови та щонайменше однієї іноземної, поєднати високий духовний

рівень з фізичною досконалістю та набути знання, необхідні для розуміння сучасного економічного розвитку суспільства.

Фундаментальна підготовка забезпечує сукупність знань про основні закони руху матерії на фіксованих рівнях її структурної складності. Використання фундаментальних знань і вмінь дозволяє науково обґрунтовано підійти до рішень інженерних завдань.

Професійно орієнтована підготовка на базі фундаментальної освіти забезпечує повне уявлення про інженерну діяльність як специфічний вид праці, який передбачає винахід, проектування, конструювання, організацію виробництва, експлуатацію технічних засобів.

Вимоги до підготовки майбутніх інженерів визначаються системним характером інженерної діяльності та багатовимірністю критеріїв її оцінювання: функціональних і ергономічних, етичних та естетичних, економічних та екологічних та опосередкованих характером цієї діяльності.

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик спеціаліста технічного профілю дозволяє нам зробити висновок, що всі результати діяльності сучасного інженера спрямовані значною мірою на розвиток інформаційно-інтелектуального ресурсу, ніж матеріального. Сучасний випускник технічного ВНЗ повинен уміти не тільки задовольняти технічні потреби суспільства, а й передбачати соціальні, економічні та екологічні наслідки своїх дій і винаходів, а також орієнтуватися у світовому професійному просторі.

Знання спеціальності, безумовно, допомагають фахівцю увійти в систему суспільної діяльності з боку його професійних навичок та вмінь. Але, крім адаптації людини до суспільства через професію, необхідно ще вписуватись у простір культури, засвоїти її значення й цінності. У процесі саме такого засвоєння формується духовність людини, її світогляд, розуміння свого місця та ролі в суспільстві. Без цієї духовності будь-яка людина стає неповноцінною, а фахівець, який бачить проблему під одним кутом зору, залишається в невіданні того, що дається всеосяжного силою думки, яка спрямована на світ загалом та спирається на знання основних досягнень певних наук і певних сфер культури. Професійна культура дозволяє якоюсь мірою протистояти негативним наслідкам використання техніки, а також знаходити теоретичні та практичні шляхи запобігання несприятливим наслідкам техногенних змін. Розрив між інтелектуальним та духовним зумовлює негативні явища, а їхня єдність, навпаки, сприяє формуванню гуманістичної культури фахівця, яка відповідає потребам розвитку людської особистості. Новий характер інженерного мислення передбачає високу загальну культуру особистості спеціаліста.

Усе вищевикладене підводить нас до висновку, що вимоги, які висувуються до професійної підготовки майбутніх інженерів в Україні мало чим відрізняються від європейських. Однією з головних компетенцій слід назвати здатність адаптуватися до стрімко зростаючих вимог в галузі нових програмних продуктів, сучасної техніки, новітніх технологій. Процес відтворення знань та вмінь не може бути відірваним від процесу

формування особистості. Враховуючи той факт, що наукові, технічні та інші знання і технології оновлюються дуже швидко, то й процес їх сприйняття й формування особистості повинні відбуватися протягом життя. Отже, вміння вчитися та перебудовувати свою картину світу відповідно до досягнень як в професійній галузі, так і в інших сферах діяльності, також стають одними із найсуттєвіших вмінь майбутнього фахівця. Вирішенню існуючих проблем професійної підготовки майбутніх інженерів значною мірою сприяє використання нових освітніх технологій, технічних та програмних засобів, а також нових методик відкритої, перш за все дистанційної освіти. Перспективним напрямком подальших досліджень ми бачимо у вивченні реальних можливостей створення корпоративних університетів як одного з можливих шляхів підвищення освітньої та професійної мобільності.

Список використаної літератури

- 1. Рыжов В. П.** Инженерное творчество и проблемы современного инженерного образования / В. П. Рыжов // Открытое образование. – 2005. – № 5. – С. 80 – 84.
- 2. The engineer of 2020 : Visions of engineering of a new century.** – The National Academy press, Washington, D. C. – 2004. – 118 p.
- 3. Brechet J. J. M.** Interdisciplinary training for engineers – a challenge between superficiality and overspecialization / J. J. M. Brechet // Educating engineer for the 21st century : Proceedings of the 3rd workshop on global engineering education. – Kluwer academic publishers, 2001. – P. 65 – 74.
- 4. Hedberg T.** The role of the global engineer – a European view / T. Hedberg // Educating engineer for the 21st century : Proceedings of the 3rd workshop on global engineering education. – Kluwer academic publishers, 2001. – P. 7 – 13.
- 5. Кремень В.** Шляхи розвитку сучасної філософії інженерної освіти / Василь Кремень, Станіслав Пазиніч, Олександр Пономарьов // Вища освіта України. – 2006. – № 1 (19). – С. 7 – 12.

Шевченко О. П. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх інженерів у вищих технічних навчальних закладах

У статті визначено вимоги, що висуваються до професійної підготовки інженерів за кордоном і в Україні. Виділено кваліфікації випускників європейських країн. Розглянуто стан інженерної освіти в Україні та базові компетенції випускників ВТНЗ. Уміння адаптуватися в галузі нових технологій та навчатися протягом усього життя визначені одними з найсуттєвіших вмінь майбутнього фахівця.

Ключові слова: професійна підготовка, інженери, кваліфікація, вищий технічний навчальний заклад.

Шевченко Е. П. Современные требования к профессиональной подготовке будущих инженеров в высших технических учебных заведениях

В статье определены требования, которые выдвигаются к профессиональной подготовке инженеров за рубежом и в Украине. Выделены квалификации выпускников европейских ВТУЗов. Рассмотрено состояние инженерного образования в Украине, а также базовые компетенции выпускников. Умение адаптироваться в области новых технологий и обучаться всю жизнь, определены одними из наиболее существенных умений будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инженеры, квалификация, высшее техническое учебное заведение.

Shevchenko O. P. Current requirements for professional training of future engineers at higher technical educational establishments

The requirements for professional training of engineers abroad and in Ukraine are defined in the article. Graduating students skills at European universities are marked out. State of engineering education in Ukraine is described. Basic skills of graduating students are considered. The ability to adapt to use new technology and readiness for lifelong learning are defined as important skills of future specialists.

Key words: professional training, engineers, skills, higher technical educational establishment.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147

Т. В. Яковенко

**ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА
ПОБУДОВИ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА
В ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ**

Однією з провідних стратегій сучасного вищого навчального закладу є творчий розвиток людини, розкриття її сутнісних сил, що сприяють реалізації особистісного та професійного потенціалу кожного суб'єкта в різних видах професійної діяльності. Це висуває на перший план проблему побудови відповідного середовища, яке створює умови для професійного розвитку особистості, реалізує творчий потенціал, креативність особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблема розвитку креативності особистості розглянута як українськими вченими (В. Клименко, Є. Лузік, О. Потебня, Л. Шелестова), так і російськими (Д. Богоявленська, В. Дружинін, О. Лук, С. Максимова, О. Матюшкін,

О. Мороз, Я. Пономарьов) та зарубіжними (Г. Алдер, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, П. Торренс) педагогами та психологами.

Суть педагогічної творчості розглядали В. Андреев, Ф. Гоноболін, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, М. Никандрів, І. Раченко, С. Сисоева, В. Сластьонін та ін. Процес формування готовності студентів до педагогічної творчості в ході різноманітних видів професійної підготовки знайшов своє відображення в працях Л. Ведерникової, М. Віленського, О. Голубкової, Г. Горелової, С. Гуревича та ін..

В останні десятиліття з'явилася низка дисертацій з проблем розвитку педагогічної креативності викладачів різного напрямку – початкового навчання, математики, рідної мови та літератури, іноземних мов, музики, фізкультури тощо (Н. Бружукова, А. Буреніна, З. Гуцало, С. Зайцева, Л. Князева, О. Куцевол, Т. Короткова, З. Левчук, З. Тимофеева, В. Фрицюк, Г. Шевченко, Л. Шеховцова та ін.).

У сучасній психолого-педагогічній літературі категорію „навчальне середовище” досліджували В. Биков, Т. Шмис; освітнє середовище розглядали Є. Бондаревська, А. Лукіна, В. Веснін, І. Левицька, Л. Кепачевська, І. Улановська; освітньо-виховне середовище вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Н. Селиванова, І. Якиманська, В. Ясвін та інші; виховне середовище – В. Докучаєва, Л. Новикова, С. Савченко, В. Селиванова та ін.; розвиваюче освітнє середовище – І. Фурман, Б. Ельконін, А. Валицька; сутність поняття „навчально-терапевтичне середовище” визначила Г. Любимова; „спосіб життя закладу освіти”, „дух школи”, „творче освітнє середовище” – В. Ясвін тощо. Разом з цим у педагогічній теорії та практиці недостатньо розроблено умови побудови інноваційного навчального середовища в інженерно-педагогічному ВНЗ.

Метою статті є визначення креативності студентів як умови побудови навчального середовища в інженерно-педагогічному ВНЗ, що відповідає вимогам сьогодення.

Перш ніж розкрити умови побудови навчального середовища в тому значенні, яке вони будуть мати в нашій роботі, розглянемо деякі з підходів до інтерпретації поняття „середовище”.

У сучасній психолого-педагогічній літературі набув поширення термін „освітнє середовище” (Є. Бондаревська, А. Лукіна, В. Веснін, І. Левицька, Л. Кепачевська, І. Улановська тощо), зроблені намагання класифікувати освітні середовища та дати єдине визначення цієї дефініції. А. Вишнякова розглядає освітнє середовище як факт, фактор та умову навчання й розвитку учнів та студентів. У першому випадку зміст поняття „освітнє середовище” пов'язане з процесом формування особистості за певним зразком, у другому випадку взаємодія учня й середовища здійснюється по суб'єкт-об'єктній схемі, коли середовище виступає як фактор, що активно впливає на учня, а сам учень виступає як об'єкт, що приймає цей вплив, у третьому випадку – освітнє середовище є сукупністю можливостей для навчання учня, а також для прояву й розвитку його здатностей [2].

На думку В. Рубцова, освітнє середовище – це форма співробітництва (комунікативна взаємодія) [7, с. 176]. Вихідним положенням такого підходу до освітнього середовища є розуміння того, що необхідною умовою розвитку особистості є його участь у спільній діяльності, яка розділена з іншими учасниками освітнього процесу. Логічними є результати дослідження В. Ясвіна, який розуміє освітнє середовище як „систему впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, а також можливостей для її розвитку, що є в соціальному й просторово-предметному оточенні” [8, с. 14].

Проте поняття навчальне середовище конкретніше, ніж освітнє середовище: в освітньому середовищі може існувати безліч навчальних середовищ, які, на відміну від освітнього середовища, завжди спеціально організовуються. Навчальне середовище – „спеціально організоване середовище, спрямоване на набуття певних знань, умінь і навичок тими, хто навчається; у якому мета, зміст, методи й організаційні форми навчання стають рухомими й доступними для зміни в межах конкретного навчального закладу” [1].

У нашому розумінні сучасне навчальне середовище інженерно-педагогічного ВНЗ є соціально-педагогічним утворенням, у якому відбувається формування професійної компетентності, особистісно-професійний розвиток і саморозвиток майбутнього інженера-педагога на засадах індивідуально-творчого підходу, вільного вибору суб’єктивної позиції, добровільного прийняття життєвих цінностей і пріоритетів.

Погоджуємося з думкою І. Гриненка, який зазначив, що навчальне середовище актуалізується лише тоді, коли розвивається креативність. Зокрема, наводить думку американського вченого Т. Амабайла, який уважав, що середовище „має забезпечувати час та ресурси; розвиток компетентності; конструктивність зворотного зв’язку, що фокусується на певній роботі чи завданні; заохочення атмосфери гри та експериментування; упровадження змішаних стилів роботи для групової взаємодії; заохочення ризику; вільний вибір завдань; передбачення винагороди за досягнення чи для заохочення додаткової дії, але такої, яка підтримує внутрішню мотивацію, а не контролює поведінку. Проте нагляд та оцінювання розглядаються нею як перешкоди креативності внаслідок посилення чинників стресу” [3, с. 44].

У рамках статті розглядаємо креативність як один з важливих компонентів професійного розвитку особи майбутнього інженера-педагога як фахівця. Враховуючи особливості професійної діяльності інженера-педагога, ми визначили специфіку розвитку креативності в рамках професійної підготовки спеціалістів відповідно до виконуваних ними функцій.

Аналізуючи сучасні концепції креативності, що акцентують увагу на вивченні продукту творчої діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін), на творчому процесі (Дж. Гілфорд, В. Моляко, С. Мідник, Я. Пономарьов, Е. Спирмен, Е. Торранс), на особистості творця (Ф. Беррон, Г. Батищев,

Д. Богоявленська, В. Дружинін, В. Дранков, А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Теплов та ін), приходимо до висновку, що у філософії креативність визначається як категорія актуалізації в особистості творця, синергетичний процес, результат творення суб'єктивно й об'єктивно нового продукту. У психології більшість дослідників під креативністю розуміють певну сукупність розумових і особистісних особливостей. Креативність означає рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, відносно стійку характеристику особистості. Креативність у професійній педагогіці та методиці розглядається як здатність до творчості, прийняття і створення нового, нестандартного мислення, генерування великого числа оригінальних і корисних ідей. Креативність студента визначає його готовність до змін, відмови від стереотипів, знаходження оригінальних рішень у ситуації невизначеності; це внутрішній ресурс людини, який допомагає їй успішно в майбутньому самовизначитися в суспільстві.

О. Морозов вважає, що креативність можна розділити на інтелектуальну й соціальну. Інтелектуальна креативність включає в себе когнітивну сферу, яка складається з аналізу (абстракції) й синтезу (узагальнення). Здібності до аналізу й синтезу є складовими загального інтелекту. Соціальна креативність, у свою чергу, включає в себе креативність професійну, одним з різновидів якої є педагогічна креативність. Педагогічна креативність складається з комунікативної й дидактичної. Комунікативна креативність спирається на діалог і імпровізацію. Дидактична креативність включає в себе сприйнятливості до інтелектуальних цінностей, а також здатність до новаторства. Метою дидактичної креативності є поєднання сприйнятливості до інтелектуальних цінностей зі здатністю до новаторства [6].

Умови, що сприяють реалізації креативності, кваліфікуються як внутрішні й зовнішні. Так, К. Роджерс до внутрішніх умов відносив екстенціональність (відкритість новому досвіду); внутрішній локус оцінювання; здібність до незвичайних поєднань. Зовнішніми умовами творчості є психологічна безпека й захищеність (визнання безумовної цінності індивіда, створення обстановки, у якій відсутнє зовнішнє оцінювання); психологічна свобода самовираження. К. Роджерс називав і „супутні компоненти творчого акту” – емоції (естетичні, евристичні, комунікативні, „відокремленості”) [4, с. 34 – 35].

У сучасній психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки й щодо факторів, які впливають на рівень розвитку креативності. Учені виділяють такі фактори:

- незвичайна напруженість уваги, величезна вразливість, сприйнятливості, інтуїція, розвинена фантазія, вигадливість, здатність до передбачення, широта знання, відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, величезна працездатність, вікові особливості, мотивація (О. Пономарьов);

- творчі здібності (розумові та пов'язані з мотивацією й темпераментом), творчий клімат (середовище), мотивація, інтуїція (О. Лук);

- пізнавальна мотивація, творчі здібності, вікові особливості, сумнів, соціокультурні особливості (О. Матюшкін);

- мотивація, досвід, час, психолого-фізіологічний стан людини, інтенсивне емоційне переживання, соціокультурні та вікові особливості, рівень інтелекту вищий за середній (Є. Ніколаєва);

- творчі здібності; творче середовище; рівень інтелекту вищий за середній; соціокультурний фактор; мотивація; інтенсивне емоційне переживання; оптимізм (Г. Алдер) тощо.

К. Кречетников у своїй роботі вказує, що розвитку креативності особистості сприяють: усіяке заохочення прагнення бути самим собою; використання мотивів творчої діяльності; створення атмосфери творчості; опора на позитивні емоції (здивування, радощі, симпатії, переживання успіху); стимулювання схильності до виправданого ризику, неординарних, оригінальних вчинків і напрямів пошуку; опора на ініціативу, самостійність, заохочення прагнення до самовдосконалення, самооцінки, самореалізації, свідомого активного самотворення; розвиток критичного мислення; розвиток організаційних здібностей (самовизначення, самоорганізація, цілеспрямованість, рефлексія тощо); пошук нестандартних прийомів вирішення конкретних завдань і аргументів для доведення своєї думки; моделювання екстремальних умов діяльності, що вимагають пошуку нових, нетривіальних рішень в умовах дефіциту часу й обмеженого набору засобів; використання завдань відкритого типу, коли відсутнє єдине правильне рішення (яке залишається тільки знайти або вгадати); тренування в продукуванні якомога більшої кількості можливих рішень (гіпотез), нехай навіть фантастичних, далеких від реальності [5].

Вивчивши сутнісні характеристики креативності, основні підходи до цього поняття в працях учених, можна сказати, що креативність є значущою професійною категорією в аспекті професійно-педагогічної підготовки студентів в інженерно-педагогічному ВНЗ.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього інженера-педагога має свої особливості й передбачає подвійні цілі: по-перше, необхідно розвинути творчі здібності, креативність студентів і стимулювати їх творчий пошук засобами навчальної, позанавчальної, науково-дослідної та самостійної роботи; по-друге, необхідно озброїти майбутніх педагогів прийомами, методами, технологіями стимулювання та розвитку творчого потенціалу учнів професійно-технічних закладів освіти в процесі навчальної та позакласної роботи.

Тому розвиток креативності передбачає оволодіння майбутніми інженерами-педагогами прийомами, способами, стратегіями творчої діяльності, тобто необхідним педагогічним інструментарієм. Спочатку студенти оволодівають відповідними прийомами творчості й застосовують

їх у практичній діяльності, далі вони оволодівають засобами творчості й пізніше з набуттям досвіду – певними стратегіями творчої діяльності.

Важливу функцію при цьому виконує системоутворююча роль викладача. Сучасне середовище в інженерно-педагогічному ВНЗ не виникає само по собі. Тут потрібні зусилля і професорів, і викладачів, і самих студентів. Саме вони повинні піклуватися про організацію життєдіяльності ВНЗ, спираючись на традиції, звичаї, ритуали, які передаються з покоління в покоління, і бути динамічним та насиченим подіями (навчальними, науковими, творчими) середовищем, що сприяє професійному та особистісному розвитку кожного з учасників освітнього процесу.

Дослідивши проблему, ми дійшли висновку про можливість створення інноваційного навчального середовища в інженерно-педагогічному ВНЗ. Для цього необхідна розробка певної моделі професійної підготовки інженерів-педагогів, створення системи педагогічних умов, використання певних педагогічних форм і методів навчання, спрямованих на розвиток креативності особистості майбутнього інженера-педагога. Це є перспективою подальших розвідок.

Список використаної літератури

1. Види сред в образовании : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://courses.urfu.ac.ru/eng/u7-9.html>.
2. **Вишнякова А. В.** Образовательная среда как условие формирования информационно-коммуникативной компетентности учащихся : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Вишнякова. – Оренбург, 2002. – 172 с.
3. **Гриненко І. В.** Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гриненко. – Тернопіль, 2008. – 192 с.
4. **Ильин Е. П.** Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 448 с.
5. **Кречетников К. Г.** Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : монография / К. Г. Кречетников. – М. : Госкоор-центр, 2002. – 296 с.
6. **Морозов А. В.** Формирование креативности преподавателя высшей школы : дис. ... доктора пед. наук / А. В. Морозов. – М., 2004. – 500 с.
7. **Рубцов В. В.** Оценка образовательной среды школы / В. В. Рубцов // М-лы конференции по психологии. – М., 2000. – С.176 – 177.
8. **Ясвин В. А.** Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

Яковенко Т. В. Формування креативності студентів як умова побудови інноваційного навчального середовища в інженерно-педагогічному ВНЗ

У статті розглядаються різноманітні теоретичні підходи до проблеми формування креативної особистості в інженерно-педагогічному вищому

навчальному закладі. Окреслюються властивості інноваційного навчального середовища вищого навчального закладу.

Ключові слова: середовище, навчальне середовище, майбутній інженер-педагог, креативність.

Яковенко Т. В. Формирование креативности студентов как условие построения инновационной обучающей среды в инженерно-педагогическом вузе

В статье рассматриваются различные теоретические подходы к проблеме формирования креативной личности в инженерно-педагогическом вузе. Определяются свойства инновационной обучающей среды вуза.

Ключевые слова: среда, обучающая среда, будущий инженер-педагог, креативность.

Yakovenko T. V. Formation Creativity of Students as a Condition of Building an Innovative Learning Environment in Engineering and Teaching University

The article discusses the various theoretical approaches to the problem of forming creative person in the engineering-pedagogical higher education. Determined by the properties of the innovative learning environment of higher education.

Key words: environment, studying environment, engineering and teaching institution of higher education, the future engineer teacher, creativity.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

УДК 378.016:004

Т. М. Бондаренко

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПРОЦЕСІ ПРОПЕДЕВТИКИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ

Інформатизація освіти продиктована потребами інформаційного суспільства. Широке використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всіх сферах суспільного життя вимагає якісно нового підходу в підготовці майбутніх педагогів до застосування інформаційно-комунікативних технологій у професійній діяльності.

На думку науковців, результатом процесу професійної підготовки майбутніх фахівців має бути сформованість у них професійних і життєвих компетентностей, серед яких необхідно виокремити ІКТ-компетентність [6, с. 8]. ІКТ-компетентність в умовах інформаційного демократичного суспільства стає ключовою та передбачає впевнене й критичне використання інформаційно-комунікативних технологій в освітньому процесі, дозволяє здійснювати ефективну педагогічну діяльність, зокрема, в процесі пропедевтики початкового навчання.

Процеси інформатизації та комп'ютеризації освіти суттєво вплинули на організацію пропедевтики початкового навчання. Розроблені продуктивні ідеї підготовки дітей до систематичного навчання в школі потребують подальшого розвитку з урахуванням тих нових можливостей, які надає сьогодні використання ІКТ.

Актуальність і доцільність дослідження проблеми використання інформаційно-комунікативних технологій в процесі пропедевтики початкового навчання зумовлюється спрямованістю його результатів на подолання низки суперечностей між: стратегічною метою забезпечення неперервності освіти впродовж життя та відсутністю організаційно-педагогічних умов її досягнення; необхідністю впровадження нових підходів до пропедевтики початкового навчання й реальним станом підготовки освітян до такої діяльності; потребою в інтеграції зусиль дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладів, батьківської громадськості в справі підготовки дітей до школи й відсутністю науково-методичного забезпечення цього процесу; високим соціальним та особистісним значенням готовності до навчання в школі кожної дитини й застарілими організаційними формами підготовки дітей до школи.

Результати аналізу наукових досліджень з проблеми формування готовності педагогів до організації процесу пропедевтики початкового навчання показав, що в науково-педагогічному обігу часто синонімічно вживаються терміни „підготовка до школи”, „готовність до школи”,

„шкільна зрілість”, а також існують певні розбіжності щодо тлумачення позначених ними понять.

Усебічний аналіз, зіставлення й порівняння наявних у психолого-педагогічній, філософській, довідниковій літературі визначень дали можливість виявити співвідношення основних понять. Тлумачний словник-мінімум української мови визначає підготовку як дію з готування всього необхідного до чого-небудь. Результати аналізу довідкової літератури щодо сутності поняття „підготовка” свідчать, що близьким до нього за змістом є поняття „пропедевтика”. За визначенням, що наводиться у Великому словнику іноземних слів, пропедевтика (попередньо навчаю) – підготовчі заняття, введення в науку. Це дає нам переконливі підстави надалі вживати терміни „підготовка” та „пропедевтика”, „підготовка до школи” та „пропедевтика початкового навчання” як синоніми.

Отже, під підготовкою дітей до школи ми розуміємо комплекс педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини (фізичний, психічний, розумовий, емоційний, морально-вольовий, соціальний); створення передумов для формування основ загальнонавчальних умінь та навичок (організаційних, інтелектуальних, комунікативних), які забезпечили б наступність у цілісному особистісному розвитку дитини як суб’єкта майбутньої навчальної діяльності. Водночас результатом процесу підготовки ми вважаємо готовність дитини до шкільного навчання.

Діагностика готовності дітей до школи показує, що діти приходять до першого класу з різним рівнем її сформованості. При чому низький рівень готовності до школи може бути спричинений як суб’єктивними умовами (недостатній рівень мотивації шкільного навчання, розумового, фізичного розвитку дитини та ін.), так і об’єктивними обставинами (відсутність дошкільного закладу, курсів підготовки при школах та ін.).

Досвід організації та проведення підготовчих занять на базі шкіл свідчить, що тривалість їх збільшується. Однак, застарілими підходами та організаційними формами підготовки дітей до школи забезпечити належну готовність до школи стає все важче. Результати аналізу впровадження інноваційних підходів до пропедевтики початкового навчання показують, що значну перевагу педагоги надають використанню інформаційно-комп’ютерних технологій. Комп’ютер постає в ролі третього суб’єкта навчально-виховного процесу, спрямованого на загальний психічний розвиток дитини та її підготовку до навчання в школі.

У психолого-педагогічних дослідженнях значна увага приділяється теоретичному потенціалу та практичному досвіду застосування інформаційних технологій у навчальному процесі (В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Машбиць, В. Монахов, О. Співаковський та ін.); виявлено особливості організації навчальної діяльності та спілкування в системі „педагог-дитина” з використанням інформаційно-комунікаційних

технологій (А. Брушлинський, Т. Габай, Г. Лаврентьєва, С. Литвинова, М. Максимович, Ю. Машбиць та ін.).

Ряд вчених і практиків (Г. Лаврентьєва, С. Литвинова, М. Максимович, О. Співаковський та ін.) вважають, що рання адаптація до світу комп'ютерів не тільки полегшить дитині входження в доросле життя, але і сприятиме ефективності навчання за допомогою комп'ютера і використання його в ігровій діяльності. Одне з найбільш авторитетних комп'ютерних видань у світі „Chip” вказує, що цифровий світ диктує свої закони – крім зошитів, ручок та підручників сьогоdnішньому школяреві справді необхідна сучасна комп'ютерна техніка. Вона потрібна перш за все для того, щоб з самого початку ПК став для зростаючої дитини не тільки іграшкою і телевізором „в одній коробці”, але перш за все інструментом для навчання, творчості і спілкування з усім світом [7].

Таким чином, на сьогодні проблема підготовки висококваліфікованих фахівців, які готові доцільно впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології на всіх етапах безперервної освіти дитини залишається актуальною.

Мета статті полягає у визначенні особливостей організації фахової підготовки майбутніх учителів щодо формування готовності педагогів до використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі пропедевтики початкового навчання як компоненту їх професійної компетентності та обґрунтуванні доцільності введення спецкурсу „ІКТ в пропедевтиці початкового навчання” як засобу розв'язання найактуальнішої проблеми забезпечення наступності дошкільної та початкової ланок освіти.

Проблему забезпечення наступності дошкільної та початкової ланок освіти – підготовки дітей до школи з позиції особистісно-орієнтованого, розвивального навчання прагнуть розв'язувати педагогічні кафедри багатьох вищих навчальних закладів України.

У Донбаському державному педагогічному університеті на факультеті підготовки вчителів початкових класів ці питання розглядаються в межах викладання навчальних дисциплін „Вступ до спеціальності”, „Педагогічні технології початкової школи”, а також у процесі педагогічної практики студентів у частині „Перші дні дитини в школі”.

Актуальні проблеми забезпечення готовності дітей до школи в процесі педагогічної практики студентів та магістрантів, зокрема, питання критеріїв готовності дітей до шкільного навчання, математичної та мовленнєвої підготовки до шкільного навчання розглядають на кафедрі теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Викладачі кафедри педагогіки і методики початкового навчання НПУ ім. М. П. Драгоманова значну увагу приділяють питанням забезпечення наступності дошкільної та початкової ланок освіти в процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного та методичного циклів.

Однак за браком часу такий підхід до розв'язання зазначеної проблеми дає студентам тільки окремі уявлення та знання, а не формує готовність майбутніх педагогів до здійснення пропедевтики початкового навчання. А. Богуш вказує, що необхідно докорінно змінити і серйозно доопрацювати програми з педагогіки дошкільної та початкової школи, скоректувати фахові методики навчання і виховання дітей в обох ланках освіти задля забезпечення наступності, спадкоємності і перспективності. Вчена зазначає, що врятувати положення може обов'язкове введення спецкурсів „Наступність і перспективність у навчанні і вихованні дітей і учнів дошкільної і початкової ланок освіти”. А. Богуш пропонує скоригувати підготовку єдиної програми навчального курсу, авторами якої б виступили і представники дошкільної науки, і представники початкової школи. Вона вважає, що необхідно присвячувати серпневі наради означеній проблемі, об'єднувати секції вихователів і вчителів перших класів, проводити післядипломну перепідготовку класоводів і вихователів за розробленим спецкурсом із залученням викладачів вищої школи.

Протягом останніх років творчим об'єднанням учителів „Університет розвитку” (м. Слов'янськ, Слов'янський район Донецька область), кафедрою природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти (ПМДіПТПО) Донбаського державного педагогічного університету в співпраці з кафедрами педагогіки і методики початкового навчання НПУ ім. М. П. Драгоманова та теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди розроблено та готується до впровадження спецкурс „ІКТ в пропедевтиці початкового навчання” (голова робочої групи кандидат педагогічних наук, доцент В. Сарієнко, координатори кандидат педагогічних наук Т. Бондаренко, кандидат педагогічних наук, доцент В. Чайченко, кандидат педагогічних наук, доцент К. Юр'єва). Новий навчальний курс „ІКТ в пропедевтиці початкового навчання” розроблено для підготовки студентів зі спеціальності „Початкове навчання освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст”.

Детально зупинимось на характеристиці основних аспектів змістового наповнення спецкурсу.

Мета спецкурсу – сформувати готовність майбутнього вчителя початкової школи до здійснення пропедевтики початкового навчання на засадах використання інформаційно-комп'ютерних технологій.

Головними завданнями спецкурсу „ІКТ в пропедевтиці початкового навчання” є:

- формування в майбутніх фахівців позитивної мотивації до використання інформаційно-комп'ютерних технологій в процесі підготовки дітей до навчання в школі;
- озброєння студентів знаннями з теоретико-методологічних питань використання інформаційно-комп'ютерних технологій в процесі пропедевтики початкового навчання;

- забезпечення вмінь доцільно використовувати ІКТ в процесі підготовки дітей до шкільного навчання;
- формування рефлексії, яка орієнтує майбутніх педагогів на усвідомлення і аналіз власної ІКТ-компетентності та готовності до пропедевтичної діяльності.

Методика викладання курсу передбачає:

- покладення в основу навчального процесу концептуальних засад інформатизації освіти, теорії розвивального навчання, системоутворювальним положенням якого є теза про те, що навчання повинно передувати розвитку, а його мета, зміст, методи і форми – відповідати не тільки рівню актуального розвитку дитини, але й зоні її найближчого розвитку;
- зіставлення, поєднання, сполучення знань з суміжних дисциплін: загальної, дошкільної, соціальної педагогіки, педагогіки дитинства, психології, фізіології, інформатики, культурології;
- введення набутих студентами знань у практичний обіг для вирішення актуальних питань підготовки дітей до школи на засадах використання інформаційно-комп'ютерних технологій;
- застосування проблемно-пошукових методів навчання, орієнтацію на співпрацю та діалог, самостійне наукове дослідження різноманітних моделей пропедевтики початкового навчання.

Програма спецкурсу „ІКТ в пропедевтиці початкового навчання” поряд з набуттям теоретичних знань стосовно організації пропедевтики початкового навчання на засадах використання інформаційно-комп'ютерних технологій в процесі лекцій передбачає також знайомство студентів з практикою здійснення підготовки дітей до школи в ході практичних занять та педагогічної практики.

Набуттю майбутніми фахівцями досвіду використання інформаційно-комп'ютерних технологій в процесі формування організаційно-педагогічних, дослідницьких, діагностичних умінь сприятимуть різноманітні форми роботи, серед яких: практичні заняття на базі шкіл, де організовано курси підготовки дітей до школи з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій; бесіди з батьками учнів; участь у проведенні підготовчих занять, що їх організують Центри підготовки дітей до школи.

Засвоєння спецкурсу передбачає змістовну самостійну навчальну самоосвітню діяльність, творчі контакти на основі використання інформаційних систем і Інтернет-ресурсів. Основними формами самостійної роботи майбутніх фахівців є опрацювання лекційного матеріалу, аналіз наукових джерел, підготовка рефератів, добір матеріалу та виконання творчих робіт, педагогічний аналіз мультимедійних презентацій різних моделей підготовки дітей до школи.

Методика викладання спецкурсу „ІКТ в пропедевтиці початкового навчання” передбачає індивідуальну роботу викладача зі студентами, що полягає в консультуванні студентів при підготовці рефератів, домашніх

письмових робіт, дискусій, у ході самостійного аналізу різноманітних програм пропедевтики початкового навчання.

У результаті вивчення спецкурсу „ІКТ в пропедевтиці початкового навчання студенти повинні отримати чіткі уявлення про:

- сучасні підходи до організації пропедевтики початкового навчання на засадах використання інформаційно-комп'ютерних технологій;

- стан здійснення підготовки дітей до школи;
- провідні моделі пропедевтики початкового навчання;
- сучасні методи діагностики готовності дітей до школи.

Підсумком успішного засвоєння спецкурсу мають стати наукові знання студентів про:

- психолого-педагогічні особливості здійснення навчально-виховного процесу дітей шостого року життя на засадах використання інформаційно-комп'ютерних технологій;

- етимологію термінів, зміст і співвідношення понять підготовка до школи, пропедевтика, готовність до школи, шкільна зрілість, життєва і соціальна компетентності, ІКТ-компетентність, психологічна готовність до навчання у школі, наступність, дитиноцентризм, людиноцентризм, навчально-ігрова діяльність;

- основні положення теорії розвивального навчання про структуру та психолого-педагогічні умови формування навчальної діяльності;

- психолого-педагогічні умови забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти;

- провідну роль гри в дошкільному віці, а також особливе значення позитивних емоцій для розвитку особистості дитини;

- необхідність поетапного повноцінного засвоєння дитиною форм співробітництва;

- пріоритетність забезпечення особистісного (фізичного, психологічного, соціального) розвитку дитини як показника особистісної зрілості та сформованості особистісної готовності до навчання в школі;

- вікову періодизацію становлення і розвитку особистості;

- принципи, методи, засоби пропедевтики початкового навчання.

Теоретичні знання студентів з спецкурсу „ІКТ в пропедевтиці початкового навчання” мають реалізуватися на практиці через систему професійних умінь:

- здійснювати пропедевтику початкового навчання засадах використання ІКТ;

- поєднувати в діяльності дитини елементи гри і навчання, поступовий перехід через гру-задачу до навчально-ігрової діяльності;

- проектувати становлення особистості кожної дитини, враховуючи індивідуальні особливості її розвитку;

- з метою формування готовності дітей до навчання в школі на основі спостережень, бесід з дошкільниками та їх батьками, вивчення

продуктів дитячої творчості, діагностики розвитку виявляти рівень сформованості в дітей загальної та спеціальної готовності до школи;

- забезпечувати розвиток особистості дитини в процесі різноманітних видів діяльності відповідно до її вікових та індивідуальних особливостей;

- педагогічно доцільно використовувати інноваційні технології та програмні педагогічні засоби в процесі пропедевтики початкового навчання;

- організаційно та методично забезпечувати ефективність взаємодії всіх учасників процесу підготовки дітей до школи;

- здійснювати моніторинг пропедевтики початкового навчання.

Отже, готовність студентів до використання ІКТ у процесі пропедевтики початкового навчання ми розуміємо як інтегральний компонент професійної компетентності вчителя, який передбачає наявність у педагога теоретичних знань, практичних умінь, досвіду застосування їх в практичній діяльності та бажання кваліфіковано й ефективно здійснювати підготовку дітей до шкільного навчання в умовах інформатизації освіти. Введення спецкурсу „ІКТ в пропедевтиці початкового навчання” сприятиме формуванню ІКТ-компетентності та готовності студентів до впровадження сучасних інформаційних технологій у процес пропедевтики початкового навчання.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з вивченням регіональних особливостей організації пропедевтики початкового навчання на засадах використання інформаційно-комп'ютерних технологій, впливу гендерних особливостей дітей на добір змісту, форм і методів їхньої підготовки до навчання в школі.

Список використаної літератури

1. Бондаренко Т. М. Роль особистості педагога в організації підготовки дитини до школи / Тетяна Миколаївна Бондаренко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Вип. XX. ; за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2003. – С. 74 – 78. **2. Бондаровська В. М.** Діти та нові інформаційні технології: позитивні та негативні наслідки нової культури людського життя / В. М. Бондаровська // Інформатика та комп'ютерно орієнтовані технології навчання : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 11 – 16. **3. Биков В. Ю.** Моделі організаційних систем відкритої освіти / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с. **4. Жалдак М. І.** Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу / М. І. Жалдак // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України : у 2 ч. / Академія педагогічних наук України. – Харків : „ОВС”, 2002. – Ч. 1. – С. 373 – 383. **5. Лаврентьєва Г. П.** Психолого-ергономічні вимоги до застосування електронних засобів навчання / Г. П. Лаврентьєва // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – Вип. 5(13). **6. Литвинова С. Г.** Навчання вчителів

інформаційно-комп'ютерним технологіям (ІКТ) : психологічний аспект / Світлана Григорівна Лаврентьєва // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. – К., 2010. – Вип. № 1 (14). – Ч. 1 (Педагогіка). – С.133 – 123.
7. Один школьник – один компьютер // Комп'ютерне видання „Chip”. – 2007. – № 8. – С. 16 – 18. **8. Петухова Л. Є.** Актуальні питання формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів [Текст] / Л. Є. Петухова, О. В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – № 1. – С. 7 – 11. **9. Співаковський О. В.** Впровадження концептуальних питань інтеграційних технологій у молодшу ланку освіти / О. В. Співаковський // Початкова школа. – 2002.– № 3.– С. 22 – 23.

Бондаренко Т. М. Підготовка студентів до використання ІКТ у процесі організації пропедевтики початкового навчання

У статті розглянуто актуальні питання формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі організації пропедевтики початкового навчання. Розкрито зміст понять: „готовність до пропедевтики початкового навчання”, „підготовка дітей до шкільного навчання”. Обґрунтовано пропозицію про введення спецкурсу „ІКТ в процесі пропедевтики початкового навчання”.

Ключові слова: професійна компетентність, ІКТ-компетентність, пропедевтика, готовність до пропедевтики початкового навчання, підготовка дітей до шкільного навчання.

Бондаренко Т. М. Подготовка студентов к использованию ИКТ в процессе организации пропедевтики начального обучения

В статье рассмотрены актуальные вопросы формирования готовности будущих учителей к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе организации пропедевтики начального обучения. Раскрыто содержание понятий: „готовность к пропедевтике начального обучения”, „подготовка детей к школьному обучению”. Обосновано предложение о введении спецкурса „ИКТ в процессе пропедевтики начального обучения”.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, ИКТ-компетентность, пропедевтика, готовность к пропедевтике начального обучения, подготовка детей к школьному обучению.

Bondarenko T. M. Training Students to Use ICT in the Process of Organization of Propaedeutics of the Elementary School

In article topical issues of formation of readiness of future teachers to ICT use in the course of the organization of propaedeutics of elementary education are considered. The content of concepts is opened: „propaedeutics”, „readiness for propaedeutics of elementary education”, „preparation of children for school training”. The offer on special course introduction „ICT in the course of propaedeutics of elementary education” is proved.

Key words: professional competence, ICT-kompetition, propaedeutics, readiness for propaedeutics of elementary education, preparation of children for school training.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371.134: 811.1/.2 + 81'24 (045)

С. С. Данилюк

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЇ „ВІКІ” У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається суттєвий вплив на нього інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які використовуються в усіх сферах людської діяльності. Вони сприяють забезпеченню поширення інформаційних потоків у суспільстві, що має своїм наслідком утворення глобального інформаційного простору. Комп'ютеризація навчання є невід'ємною та важливою частиною цих процесів.

Діапазон використання комп'ютера в едукативному процесі є досить широким і охоплює ті сфери, які пов'язані безпосередньо з навчанням. Він варіюється від тестування майбутніх філологів, обліку їхньої успішності, ведення характеристик аж до гри. У навчальному процесі комп'ютер може бути як об'єктом вивчення, так і засобом навчання, тобто можливі два напрями комп'ютеризації навчання. У першому випадку засвоєння знань, навичок і вмінь сприяє усвідомленню можливостей комп'ютера, а також його використання під час розв'язання різноманітних завдань, іншими словами, приводить до опанування комп'ютерною грамотністю. У другому випадку комп'ютер є потужним засобом підвищення ефективності навчання. Зазначені два напрями й утворюють основу комп'ютеризації навчання як соціального процесу [1, с. 9].

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що у вітчизняній педагогіці практично відсутні дослідження, у яких розкрито потенційні можливості використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівця. Безперечно цінність для визначення сутності та змісту ІКТ-компетентності становлять роботи В. А. Адольфа [2], О. Б. Зайцевої [3], І. Ф. Ісаєва [4] й ін. Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду сучасної педагогічної діяльності показує, що, незважаючи на пильну увагу до підвищення якості професійної підготовки студентів, проблема використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівців залишається недостатньо вивченою.

Сутність процесу інформатизації, який набув значного поширення в царині освіти й значною мірою впливає на динаміку розвитку сучасного суспільства, розкрито в роботах як вітчизняних (А. А. Вербицький [5], Т. П. Вороніна [6], К. К. Колін [1] й ін.), так і зарубіжних вчених (Д. Белл [7], А. Тоффлер [8] й ін.).

Мету статті вбачаємо в дослідженні того, як відбувається в едукативному процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів за допомогою використання такої Інтернет-технології, як вікі.

Вікі (англ. *Wiki*) – це гіпертекстове середовище, веб-сайт для збирання та структуризації писемної інформації [9]. Цю технологію репрезентують веб-сторінки, котрі можуть бути створені та змінені будь-яким користувачем мережі. Іншими словами, вікі є веб-сайтом, структуру й зміст якого користувачі можуть змінювати спільно за допомогою інструментів, які надаються самим сайтом [10, с. 77]. Ідею вікі-технології було започатковано з онлайн-ової енциклопедії Вікіпедія, котра містить контент, що спільно створюється та постійно редагується користувачами [11, с. 25]. На основі цієї технології було розроблено також сайти Віківерситет, Вікісловник, Вікітека й багато інших [10, с. 77].

Першу вікі-мережу було створено в 1995 р. Нею стало Портлендське сховище зразків програмного коду. Автором цієї мережі був Уорд Каннінгем. „*Wiki*” (вікі) гавайською означає „швидко”, відповідно технологія одержала назву *wikiwiki* (дуже швидко) у зв’язку із частими поїздками дослідника на Гавайї. Уорд Каннінгем визначив вікі як „вільно розширюване зібрання веб-сторінок, зв’язаних гіперпосиланнями, котре є гіпертекстовою системою зберігання й редагування інформації, своєрідною базою даних” [12]. Пізніше слову *Wiki* було придумано англійську розшифровку *What I know is ...*.

У процесі використання вікі-технології людина може не піклуватися про використання команд мови гіпертекстової розмітки. Текст будь-якої сторінки колекції інтерпретується програмою як гіпертекст.

Визначальними рисами вікі є [9]:

- а) наявність безлічі авторів, оскільки деякі вікі можуть правити всі відвідувачі;
- б) можливість багаторазово правити текст за допомогою самого вікі-середовища, без застосування особливих засобів з боку редактора;
- в) поява змін відразу після їхнього внесення;
- г) поділ інформації на сторінки, кожна з яких має свою назву;
- д) можливість розмістити фотографії;
- е) урахування змін тексту й можливість повернення до ранньої версії, зберігши всі версії попередніх змін сторінок.

У вікі-технологіях реалізовано радикальну модель колективного гіпертексту, коли можливість створення й редагування будь-якого запису надано кожному з членів мережевої спільноти. Переваги використання вікі-технологій для організації спільної діяльності викладачів і майбутніх філологів є очевидними. Користувач має справу зі звичним гіпертекстом,

на сторінці котрого є кнопка з написом „правити сторінку”. Для цього достатньо звичайного браузеру та практично не потрібно знання мови гіпертекстової розмітки [13, с. 23].

Оскільки вікі можна редагувати кілька разів, вони можуть утворювати середовище для накопичення спільного знання. Вікі легко редагуються й дозволяють користувачам створювати нелінійні документи за допомогою гіперпосилань. Процес редагування вікі можна відслідкувати й описати, що сприяє аналізу й метарозумінню [11, с. 26].

Комбінація символів, виділена курсивом і взята в дужки, може повторюватися багато разів. Людською мовою правило виглядає не дуже милозвучно, але для програми є цілком зрозумілим. Наприклад, слова *WikiWiki*, *Firefox* або *SourceForge* у перших вікі-технологіях були правильними Вікі Словами, а *MSOffice* неправильним. Користувачі можуть створювати нові Вікі Слова. При цьому жодних повідомлень про помилку видано не буде. Програма просто запропонує Вам роз’яснити зміст нових Вікі Слів. Для того, щоб зробити посилання на вже наявне чи нове поняття, достатньо просто вжити в тексті Вікі Слово, записане згідно з цим правилом.

Сучасні вікі-програми найчастіше розуміють російську мову й у них уже можна розмовляти, використовуючи російські Вікі Слова. У межах *Swiki* для виокремлення шаблону використовується значок зірочки й усе, що обмежено з двох боків символами зірочок вважається *Словами Вікі*. У найпопулярнішій нині версії Вікі-движка, на котрій базується відкрита енциклопедія Вікіпедія, як роздільники шаблонів використовуються квадратні дужки. Усе, що наведено в подвійних квадратних дужках, розглядається програмним агентом як [[Слова Вікі]].

Використання спеціальних знаків для створення й виокремлення гіпертекстових посилань ще більшою мірою спрощує створення посилань і робить необов’язковим вживання Вікі Слів. За таких правил гри Вікі Словами можуть бути будь-які послідовності символів, наведені в зірочках чи квадратних дужках. Вікі-технології створювалися як колективний інформаційний помічник, який допомагає легко зв’язувати між собою сторінки або фрагменти бази даних. До очевидної для людини особистої користі швидкого створення документа додатково долучається можливість спільно редагувати документи, розділити роботу зі своїми мережевими партнерами. При цьому можливість індивідуальної діяльності, гіпертекстового письма лише для себе самого нікуди не зникає [13, с. 24 – 25].

Кожна сторінка може бути змінена будь-яким користувачем. Усі вікі-сторінки створюються, зв’язуються, редагуються, видаляються, переміщуються, перейменовуються спеціальною програмою та зберігаються як текстові файли *aASCIi* або в базах даних, таких, як *MySQL*, *oracle*, *PostgreSQL*. Вікі-сторінки активуються користувачами як сторінки *HTML* через сервери вікі-сторінок.

Важливою відмінністю вікі-технології є те, що в редагуванні кожного запису може взяти участь будь-який із членів мережевого співтовариства. Ця відмінність робить вікі найпотужнішим засобом для колективного написання гіпертекстів, сучасною електронною дошкою, на котрій може писати ціла група. Перевага такої електронної дошки перед звичайною шкільною дошкою полягає в тому, що всі написані на електронній дошці висловлювання завжди зберігаються. Якщо той чи інший запис замінюється новим, то новий запис ніби приклеюється на дошку зверху старих записів. Усі попередні записи, звичайно, зберігаються. З одного боку, це дозволяє простежити історію змін кожного із записів у базі даних вікі, а з іншого – гарантує збереження даних і певну захищеність поля спільної діяльності від помилкових або навмисних руйнівних дій. Вікі-сторінки зв'язані між собою за допомогою найпростішої системи адресації. Така простота вимагає введення певних правил. Для того щоб така можливість підтримувалася, слід мати однозначні зразки-шаблони, використанню яких можна навчити програмного агента. Різні клони вікі можуть бути влаштовані по-різному й можуть користуватися різними правилами, але головною завжди буде проблема пошуку шаблонів [13, с. 23 – 24].

Вікі найчастіше є веб-сайтами (гіпертекстовим середовищем) для збирання й структуризації писемних даних. Виокремлюється низка характерних ознак вікі-сайтів. Насамперед, такий сайт має безліч авторів. Потенційно будь-який відвідувач може брати участь у написанні й редагуванні вікі. Уможлиблюється багаторазове редагування будь-якого вікі за допомогою самого вікі-середовища без використання особливих редакторських програм. Крім того, усі зміни, внесені до тексту сайту, з'являються відразу після такого корегування.

Сайт є низкою сторінок із власною назвою, котрі структуровані з використанням мови розмітки, легко форматовані й мають гіперпосилання. Будь-який вікі-сайт ураховує версії тексту та зберігає можливість повернення до попередніх версій. Остання характеристика є дуже важливою, оскільки дозволяє у випадку, якщо хто-небудь із відвідувачів вніс недоречні зміни, зіпсував зміст, відновити вікі в тому вигляді, у якому він існував до невдалої спроби редагування [14, с. 68].

Слід зазначити, що виокремлюють два основних режими впливу відвідувачів на контент. Найчастіше потрібною є реєстрація користувача, котрий бере участь у роботі над текстом (текстами) вікі-сайту, рідше уможлиблюється редагування без реєстрації. Природно, якщо відвідувач, зареєстрований на сайті, будь-яким чином псує контент, він може бути відключений від участі в модифікуванні чи редагуванні вікі. Тобто набагато легше виправляти зміст вікі-сайтів, аніж псувати.

Історія всіх редагувань у вікі зберігається для того, щоб викладач міг оцінити внесок кожного майбутнього філолога до колективно створеного документа. З одного боку, вікі створюються для того, щоб поділитися,

наприклад, планами занять. З іншого боку, створюються навіть цілі вікі-проекти [11, с. 26].

У вікі викладачі можуть спостерігати за індивідуальним і груповим прогресом майбутніх філологів у той час, як студенти співпрацюють над створенням повних текстів документів. Потенціал вікі як навчальних інструментів іще належить дослідити [15].

Технологія вікі може використовуватися як [16, с. 7]:

- 1) засіб для організації спільної роботи над колективними проектами (колективне створення творчих робіт: казок, віршів, есе);
- 2) своєрідна електронна дошка, на якій може писати ціла група;
- 3) бази даних – сховищ колективного досвіду;
- 4) засіб для надання, розширення навчальних матеріалів.

Найчастіше вікі використовують як гіпертекстову базу даних для досліджень і роботи над документами, менеджер особистої інформації (англ. *personal information manager*), банк знань (у менеджменті знань), інструмент для групової чи командної співпраці при створенні й підтримуванні документів, які необхідно часто оновлювати й переробляти, наприклад, різні програми, вказівки, плани, наукові й дослідницькі проекти та документи [14, с. 68].

Вікі ідеально застосовуються для мозкової діяльності, у доповідях, віршах, у більшості проектів, які реалізуються в спільному створенні контенту. Також за їхньою допомогою можуть висвітлюватися теми з виучуваних в аудиторії дисциплін, розв'язуватися певні проблеми [17].

Як і в більшості видів діяльності, чим більше автономії викладачі надають студентам у використанні Інтернет-технологій, тим кращим це є для створення сприятливого середовища для студентів, у якому вони беруть на себе відповідальність за свої проекти й мають права власності на них. Хоча контроль змісту вікі є проблемою для викладачів, оскільки майбутні філологи мають права редагування вікі в будь-який момент часу, студентів треба вчити редагуванню, щоб вони стали гарними редакторами [11, с. 26].

Привабливою рисою цієї технології є те, що вона є зрозумілою й легкою в застосуванні. Вікі – це гнучкіший веб-сайт, аніж традиційні сайти. Мінусом зазначеної Інтернет-технології слід уважати відсутність послідовного стандарту для форматування вікі різних типів. Нині робляться спроби використовувати протокол *RSS* для агрегування (тобто підписки й читання новин), синдикації (пересилання вікі-контенту як *RSS*-змісту) з тим, щоб інші сайти могли підписуватися на них [14, с. 69].

Технології постійно розвиваються, це стосується й вікі-вікі. З'являються її нові різновиди, котрі дозволяють використовувати різні мультимедійні формати, хоча це й вимагає певних технологічних знань. Так, *Squeak Swiki* використовує різні медіаформати, *Zwiki* – різне форматування текстів тощо.

Вікі, як і блоги, є засобами автоматизації групової роботи. Обидві технології містять елементи для співпраці. Вікі може бути блогом, блог не

обов'язково є вікі. З розвитком і поширенням зазначених технологій, вони принципово не змінилися. Вікі пріоритетно розвивають контент, а блоги – форму. Усі вікі мають інтегрований механізм пошуку, чого не можна сказати про блоги, хоча й існують спеціалізовані пошукові машини. Вікі є відкритими для всіх відвідувачів домену, але можуть бути захищеними від небажаних користувачів. Блоги призначені для зацікавлених у темі користувачів, і тим самим їхня кількість обмежується.

Вікі-вікі надає невичерпні можливості для групової роботи, проектів і досліджень, спільного створення документів. Самостійна робота майбутніх філологів не означає відсутності співпраці, навпаки, вони мають самостійно планувати свою діяльність, включаючи і взаємодію з викладачами, адміністрацією, експертами й іншими студентами [14, с. 69].

Як підсумок зазначимо, що можливості вікі в педагогічному процесі є досить великими, однак найефективнішим буде використання цього сервісу на заняттях з англійської мови як засобу створення студентських колективних творчих проектів усередині групи, а також міжнародних проектів зі студентами з інших країн або для оформлення електронного портфоліо.

Виявлення й опис переваг і недоліків використання інформаційно-комп'ютерних технологій в едукативному процесі має перспективу в плані дослідження особливостей використання інших Інтернет-технологій, зокрема, блогів, подкастів, електронної пошти, форумів, чатів тощо під час формування професійної компетентності майбутніх філологів.

Список використаної літератури

- 1. Колин К. К.** Информационное общество / К. К. Колин. – Челябинск : ЧГАКИ, 2010. – 27 с.
- 2. Адольф В. А.** Профессиональная компетентность современного учителя / В. А. Адольф. – Красноярск : КрГУ, 1998. – 310 с.
- 3. Зайцева О. Б.** Информационная компетентность учителя образовательной области „Технология” / О. Б. Зайцева // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 17 – 22.
- 4. Исаев И. Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр „Академия”, 2004. – 207 с.
- 5. Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе : Контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
- 6. Воронина Т. П.** Информационное общество: сущность, черты, проблемы / Т. П. Воронина. – М. : Логос, 1998. – 112 с.
- 7. Белл Д.** Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Академия, 2004. – 788 с.
- 8. Toffler A.** The Third Wave / A. Toffler. – New York : Bantam Books, 1990. – 540 p.
- 9. Яценко Ю. С.** Вики в учебном процессе [Электронный ресурс] / Ю. С. Яценко // Мастер-классы для преподавателей английского языка : [Сайт]. – Режим доступа: http://internetineflt.narod.ru/МК_1_4.html. – Загл. с экрана.
- 10. Палкова А. В.** Применение сервисов Веб 2.0 в преподавании иностранных языков / А. В. Палкова // Преподавание иностранных языков в мультимедийном пространстве. – Тверь : Тверской гос. ун-т, 2012. –

C. 69 – 85. **11. Shihab M. M.** Web 2.0 Tools Improve Teaching and Collaboration in High School English Language Classes : Dissertation / Shihab Mahmud M. – Fort Lauderdale, FL, 2008. – 138 p. **12. Mattison D.** Quickiwiki, Swiki, Twiki, Zwiki and the Plone Wars Wiki as a PIM and Collaboration Content Tool [Electronic Resource] / D. Mattison. – Infotoday. – 2003. – No. 4. – Vol. 11. – Available: <http://www.infotoday.com/searcher/apr03/mattison.shtml>. – Title from monitor. **13. Геокешинг, Геотаггинг, Фликр, Вики-Вики, Веб-блоги и Живой журнал в образовании : Новое поколение учебных проектов городских улиц и сетевых сообществ / Е. Д. Патаракин, Я. С. Быховский, Е. Н. Ястребцева.** – М. : Институт развития образовательных технологий, 2005. – 36 с. **14. Раицкая Л. К.** Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании : монография / Л. К. Раицкая. – М. : МГОУ, 2011. – 173 с. **15. Achterman D.** Beyond “Wikipedia” / D. Achterman // Teacher Librarian. – 2006. – № 34 (2). – P. 19 – 22. **16. Рюмина И. Б.** Рекомендации по использованию ИКТ в программе курса повышения квалификации „Современные технологии в обучении английскому языку” / И. Б. Рюмина, Д. В. Коваленко, Е. П. Толстова. – Красноярск : КрасГУ, 2007. – 19 с. **17. Richardson W.** Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms / W. Richardson. – Thousand Oaks, California : Corwin Press, 2010. – 184 p.

Данилюк С. С. Особливості використання Інтернет-технології „вікі” у процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів

Статтю присвячено висвітленню формування професійної компетентності майбутніх філологів в аспекті використання в едукативному процесі такої Інтернет-технології, як вікі. Увагу зацентровано на цілях використання цієї технології в навчальному процесі. У статті також визначено низку характерних рис вікі.

Ключові слова: Інтернет-технологія, вікі, професійна компетентність.

Данилюк С. С. Особенности использования Интернет-технологии „вики” в процессе формирования профессиональной компетентности будущих филологов

Статья посвящена освещению формирования профессиональной компетентности будущих филологов в аспекте использования в образовательном процессе такой Интернет-технологии, как вики. Внимание акцентировано на целях использования этой Интернет-технологии в учебном процессе. В статье также определен ряд характерных черт вики.

Ключевые слова: Интернет-технология, вики, профессиональная компетентность.

Danylyuk S. S. Specific Features of Internet Technology „Wiki” Usage in the Process of Formation of Future Philologists’ Professional Competence

The paper deals with the highlighting of the formation of future philologists’ professional competence in the aspect of usage of such Internet technology as wiki in the educational process. Attention is focused on the aims of usage of this Internet technology in the educational process. A number of specific features of wiki are also defined in the article.

Key words: Internet technology, wiki, professional competence.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 81.111’243

М. П. Костюк

**ЛЕКСИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ЕЛЕКТРОННОГО
ПРОГРАМНОГО ЗАСОБУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ЯК СПОСІБ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ**

Зміни, які відбуваються в суспільстві, змінюють зміст буття і свідомості, а разом з ними змінюється і система освіти, запроваджуються нові технології. Бурхливий розвиток інформаційних технологій, повільне, але неухильне перетворення комп’ютера з сакрального предмета, доступного лише вузькому колу посвячених, на явище повсякденного буденності, поява Internet тощо. Все це зачепило й таку традиційно консервативну область, як вітчизняна освіта. Великі можливості містяться у використанні комп’ютерів під час навчання англійської мови. Комп’ютер стає засобом навчання, здатним наочно представляти саму різну інформацію.

Постановка проблеми. Розвиток і впровадження іноземної мови в усі сфери суспільного життя має обов’язково пов’язуватися з електронною інформаційною системою, використання якої значно впливає на розвиток освіти. Важливим чинником розвитку інформатизації країни є забезпечення студентів новітньою інформацією, набуття ними необхідних умінь і навичок професійної компетенції. Сучасна освіта потребує нових підходів до запровадження інноваційних технологій, що здійснюються засобами комп’ютера. Однією з форм роботи зі студентами сьогодні є робота з електронними засобами навчання. На жаль, в Україні не існує затверджених на державному рівні вимог до структури й змісту електронних навчальних засобів, не визначено лінгводидактичні умови їх застосування в навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітлення проблем, пов'язаних з використанням сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій у навчальному процесі, започатковано й розвинуто у фундаментальних працях учених: Р. Вільямса, В. Глушкова, А. Єршова та інших. Автори акцентували увагу на підвищенні ефективності навчального процесу під час запровадження комп'ютерних технологій у навчання. Питаннями розробки та застосування засобів навчання на основі комп'ютерної техніки займалися такі вчені: Н. Апатова, А. Верлань, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, П. Мильруд та інші. Вони розглядали можливості застосування нових інформаційних технологій у процесі навчання, а також аналізували окремі програмні засоби навчального призначення. Якщо вивчення термінологічної лексики студентам інших спеціальностей, наприклад, студентів-економістів, ґрунтовно досліджене, то навчання фахової термінологічної лексики студентів мистецьких спеціальностей – маловивчена, хоча й актуальна проблема. Тому вона стала предметом нашого дослідження.

Мета статті – охарактеризувати реальний стан і перспективи використання електронних засобів навчання (далі ЕЗН) з англійської мови (за професійним спрямуванням), розкрити доцільність їх практичного використання на прикладі електронного програмного засобу – навчальне середовище „Words for art students” (далі – ЕПЗ „Words for art students”), призначеного для розширення словникового запасу студентів художнього ВНЗ та засвоєння ними лексики іноземної (англійської) мови. Адже роль ЕЗН з мови (за професійним спрямуванням) сьогодні неоднозначна.

Використання ЕЗП в сучасних умовах супроводжується різноманітними недоліками: неспроможність викладачів побудувати роботу з використанням комп'ютерних технологій; недостатнє володіння інформаційною культурою; відсутність творчого мислення. Однак електронний навчальний матеріал – це складний продукт, у якому застосовуються досягнення сучасної техніки, що дозволяють програмно реалізувати всі структурні компоненти навчального друкованого матеріалу: зміст з предметної галузі, методику навчання, тематичне мультимедіа, дизайн і художні якості. ЕЗН містять інформацію в усіх відомих на сьогодні форматах: текст, мова, фото, музика, відео, графіка, анімація, а також комбіновані інтерактивні складники віртуальної реальності. Відомий науковець В. Беспалько наголошує на тому, що „традиційна система навчання спроможна лише зорієнтувати студентів у змісті предмета, але не може забезпечити формування високого рівня знань” [3, с. 183].

Зупинімось на використанні ЕЗН під час навчання лексичній стороні мовлення із застосуванням мультимедійних технологій. Таке навчання визначається не тільки загальнометодичними, але й додатковими спеціальними принципами. До них належать: 1) принцип інтеграції мультимедійного комплексу в освітній процес; 2) принцип інтерактивності навчання; 3) принцип індивідуалізації навчання; 4) принцип надання

повної орієнтовної основи при формуванні лексичних дій; 5) принцип автоматизації контролю рівня сформованості навичок. Виділені принципи є базовими для створення мультимедійного засобу навчання іншомовної лексики – програмного комплексу. Саме термінологічна лексика необхідна студентам для читання спеціальних текстів за фахом для отримання інформації, для введення бесіди або дискусії із зарубіжними фахівцями, для написання анотації, реферату та підготовки презентацій. На нашу думку, викладачеві іноземної мови за професійним спрямуванням необхідно знати властивості термінологічної лексики, вміти семантизувати значення лексики у спеціальних текстах і знати за допомогою яких вправ активізувати подальше вживання лексики в усному й писемному мовленні.

У науковій та навчально-методичній літературі виділяють основні дидактичні вимоги до інформаційних технологій, що застосовуються у навчанні іноземних мов. Вони повинні: 1) забезпечувати кожному студенту можливість навчатися за оптимальною індивідуальною програмою, що враховувала б у повному обсязі його пізнавальні мотиви та здібності; 2) оптимізувати зміст навчальної дисципліни, співвідношення теоретичних та практичних знань та вмінь; 3) інтенсифікувати процес навчання; 4) зменшити психічне та фізичне навантаження учасників навчального процесу, звільнити від рутинної діяльності; 5) забезпечити всесторонню інформаційну підтримку навчання (за допомогою вбудованих словників, довідників, енциклопедій та посилань на інші інформаційні ресурси); 6) відповідати загальнодидактичним принципам (наочності, проблемності, послідовності, системності, посильності тощо) [8, с. 16].

Закцентуємо увагу на принципі інтерактивності в традиційному навчальному процесі, який зазвичай розуміється як взаємодія суб'єктів навчання за допомогою безпосереднього контакту, можливість користувача активно взаємодіяти з носієм інформації, за своїм розсудом здійснювати її відбір, міняти темп подачі матеріалу. Тому можна зробити висновок, що інтерактивний підхід у віртуальному просторі служить одним із засобів досягнення комунікативної мети. Від принципу комунікативності він відрізняється наявністю істинного співробітництва, де основний наголос ставиться на розвиток умінь спілкування і групової роботи, в той час як для комунікативного завдання це не є обов'язковою метою (адже одним з найпоширеніших видів комунікативного завдання є монолог). Н. В. Апатова ставить знак рівності між інтерактивним і комп'ютерним діалогом, який „забезпечує комунікацію між двома партнерами – навчальним засобом (комп'ютером) і студентами” [2, с. 48]. Бурхливий розвиток комп'ютерних технологій, упровадження і широке застосування їх у різноманітних сферах діяльності людини зумовили відкриття нових спеціальностей у нашому ВНЗ, які готують фахівців з проектування та художньої обробки матеріалів.

З технологічним поступом у роботі художника будь-якого спрямування все більшу роль відіграє вміння працювати з комп'ютером. Тому інформатика та комп'ютерна графіка стали обов'язковими для

вивчення на всіх відділах інституту на рівні з англійською мовою. Першим викладачем названих дисциплін в 1990-х роках був кандидат фізико-математичних наук Юрій Ажнюк. Тепер студентів інституту навчає доктор фізико-математичних наук Олександр Сливка. Цим колективом педагогів проведемо аналіз створеної нами комп'ютерної програми, яка передбачає навчання лексиці англійської мови. Електронний програмний засіб – навчальне середовище „Words for art students” (далі – ЕПЗ „Words for art students”) створений для комп'ютерної підтримки курсу іноземної (англійської) мови художнього вузу. Мета створення ЕПЗ „Words for art students” – підвищення ефективності навчання та вивчення іноземної (англійської) мови. ЕПЗ призначено для швидкого розширення словникового запасу студентів та засвоєння ними лексики іноземної (англійської) мови.

ЕПЗ „Words for art students” надає можливість працювати з лексичним матеріалом за допомогою чотирьох основних функцій: **Учіння, Практика, Тестування і Редагування**. Функції реалізуються за допомогою режимів роботи. Для знайомства з лексикою з обраної теми та її вивчення використовується функція (режим) **Навчання**. Функція **Практика** призначена для засвоєння лексичних одиниць з можливістю здійснювати самокорекцію. Функція **Тестування** пропонується для перевірки і оцінювання якості засвоєння лексичного матеріалу. Функції **Практика** та **Тестування** мають два режими: *Вибір зі списку* і *Письмовий тест*. Режим *Вибір зі списку* забезпечує контроль рецептивного засвоєння лексичного матеріалу, тобто розпізнавання під час читання та аудіювання. Режим *Письмовий тест* орієнтований на продуктивне засвоєння лексики і передбачає виконання вправ на переклад з англійської мови на українську та з української мови на англійську. Після закінчення сеансу роботи функцій **Практика** та **Тестування** на екрані демонструється підсумкова статистична інформація. Функція **Редагування** – режим *Створити новий список* слів призначена для надання користувачеві можливості створювати свої власні тематичні словники (списки слів), або вносити зміни до словників (списків слів), які користувач створив раніше.

Інсталяція ЕПЗ „Words for art students” проводиться на окремому комп'ютері. Інсталяція може проводитись методистом або лаборантом комп'ютерної лабораторії. Інсталяція розміщена на компакт-диску. Розмір інсталяційних файлів складає 200 мб. ЕПЗ „Wordsforartstudents” дозволяє:

- швидко створювати списки слів (виразів, речень) іноземної (англійської) мови з теми, яка вивчається, додавати до них малюнки та звукові записи, або самостійно створювати відповідні звукові файли, не виходячи з програми;
- ефективно запам'ятовувати слова, вирази, характерні звороти іноземної (англійської) мови за допомогою комплексної демонстрації слів, виразів, (разом з їхніми перекладами), які вивчаються, їхніх звукозаписів;
- проводити тестування рівня запам'ятовування слів та виразів іноземної (англійської) мови, при чому використовується система

зворотнього зв'язку, яка дозволяє регулювати складність тестування та забезпечує одержання студентом допомоги, якщо в ній виникає потреба;

– за короткий час вивчити слова та вирази з комплекту тематичних словників, які складають лексичну базу ЕПЗ „Words for art students”.

Перелік тем, які складають базову бібліотеку програми, сформовано відповідно до вимог програми з англійської мови. Але, маючи на увазі особливості сучасного етапу реформування викладання іноземних мов як перехідного, автори програми визнали за доцільне поширити коло тем з урахуванням рекомендацій нової програми з іноземних мов (наприклад, історія українського мистецтва, креслення і перспектива, робота в матеріалі). Це можна здійснити за допомогою функції Редагування

Лексична база ЕПЗ „Words for art students” складається з 5 тематичних словників. У середньому кожний з тематичних словників містить понад 30 – 60 лексичних одиниць. При введенні й відпрацюванні тематичної лексики з дисциплін (пластична анатомія, живопис, рисунок, історія мистецтва тощо) можна використовувати демонстраційні комп'ютерні програми з фахових предметів. Етапи роботи з комп'ютерними програмами наступні: демонстрація, закріплення, контроль. На прикладі комп'ютерної програми „Words for art students” розглянемо ці етапи.

На I етапі – введення лексики, наприклад, за темою „Історія мистецтва”. Використовуючи демонстраційний комп'ютер, викладач обирає режим *Навчання*: на екрані з'являються слова, які озвучуються. Студенти в додаткових функціях мають можливість створити картинку, яка відображатиме або супроводжуватиме нове слово. Студенти дивляться і слухають. Час роботи – приблизно 1 хвилина. Потім доречно провести усну вправу на складання словосполучень або фраз.

На II етапі йде робота з відпрацювання вимови і закріплення лексики. Викладач або студент перемикає програму з режиму *Практика в Тест*, клацає мишкою навівши стрілку на потрібне слово або фразу. Спочатку повторюють за диктором хором. При наявності в аудиторії кількох комп'ютерів, студенти працюють індивідуально або парами, використовуючи навушники і мікрофон. Час роботи – приблизно 5 - 10 хвилин, воно залежить від кількості слів з теми.

На III етапі проводиться контроль вивченої лексики. Після закінчення задачі тесту на екрані з'являється таблиця результатів у відсотках. Звичайно, кожен студент прагне домогтися кращих результатів. Якщо в аудиторії тільки один комп'ютер, він використовується як демонстраційний при введенні та фронтальному закріпленні лексики. Контроль тематичної лексики можна здійснювати, індивідуально використовуючи роздатковий матеріал – картки. Завдання на картках можуть бути аналогічні завданням комп'ютерної програми,

Для навчання лексиці комп'ютерне забезпечення дозволяє виконувати навчальні дії з ЛО (лексичними одиницями). Розглянемо аспекти таких дій.

Рецептивний аспект:

- розпізнавання графічного образу слова на основі його звукового образу: комп'ютер вимовляє слово, слід знайти його у списку слів;
- розпізнавання значення слова на основі його графічного образу: комп'ютер показує слово, студенти підбирають відповідне слово рідної мови);
- розпізнавання графічного образу слова на основі його значення: комп'ютер показує картинку (або слово рідної мови), студенти знаходять відповідне слово іноземної мови.

Рецептивно-продуктивний аспект – актуалізація графічного образу слова за його звуковим способом: комп'ютер вимовляє слово, слухачу слід написати його.

Продуктивний аспект – актуалізація графічного образу слова з його значенням: комп'ютер показує картинку, студент пише відповідне слово.

ЕПЗ „Words for art students” має багатофункціональні можливості, що дозволяють використовувати його в навчальному процесі у різний спосіб:

- як лексичний тренажер, призначений допомогти оволодіти лексичним матеріалом згідно з тематикою, визначеною програмою з англійської мови для вищих художніх навчальних закладів;
- як засіб контролю лексичних навичок студентів в формі тестування, який може бути використаний викладачем для поточного або тематичного оцінювання;
- як засіб самонавчання та самоконтролю, оскільки користувач має можливість в межах ЕПЗ „Words for art students” формувати свої власні словники.

ЕПЗ „Wordsforartstudents” має цілу низку особливостей, які вигідно відрізняють його від інших програмних продуктів аналогічного призначення. По-перше, словникова база більшості існуючих комп'ютерних навчальних програм з англійської мови не відповідає програмі з англійської мови, але дає можливість їх використання на заняттях в межах основного курсу. ЕПЗ „Words” створено насамперед для підтримки основного курсу англійської мови. По-друге, чинні навчальні програми орієнтовані на англо- або російськомовного користувача. ЕПЗ „Words” має двомовний (український і англійський) інтерфейс, що забезпечує ефективне використання ЕПЗ носіями української мови. По-третє, ЕПЗ „Words” має функціональні можливості, які роблять роботу користувача ефективною, зручною та легкою. Треба також підкреслити, що ЕПЗ буде корисним: студентам, які хочуть скоріше та ефективніше засвоїти лексику по темам, що вивчаються; учителям та викладачам суміжних ВНЗ та коледжів, які вважають за необхідне підняти навчальний процес на сучасний рівень, підвищити ефективність своєї роботи.

Використання програми сприяє також формуванню навичок самостійної роботи. Незважаючи на те, що у студентів навички самостійної роботи уже сформовані, у кожного з них виникають свої труднощі в процесі оволодіння лексикою, які молода особистість повинна вміти самостійно долати, виконуючи призначені тільки для нього серії

вправ. Переглянувши комп'ютерний журнал успішності, викладач одразу ж бачить, як формуються лексичні навички у конкретного студента. Вид та кількість помилок, зафіксованих у журналі успішності, дозволяють викладачу дати конкретні вправи, спрямовані на відпрацювання тієї операції, при виконанні якої студент допускає помилки.

Висновок. Підводячи підсумок, слід сказати, що аналіз наявного програмного забезпечення інформаційної технології, доводить, що обрана дидактична комп'ютерна програма є адекватною розробленим моделям навчання, тобто еталонному уявленню про навчання, його конструюванню в умовах вищого художнього закладу, що визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу. Основними складовими є цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, процесуальний, контрольню-регулювальний, оцінково-результативний компоненти.

Перспективи подальших досліджень. Комп'ютерна технологія містить величезний культурний та дидактичний потенціал, який уже використовується в навчанні в усьому світі. Однак для оптимального та ефективного використання інфокомунікаційних технологій у навчанні іноземним мовам потрібна величезна науково-дослідницька робота, яку будемо проводити надалі, а результати якої дозволять визначити загальні та приватні принципи роботи, критерії відбору матеріалів, а також суттєво оновити арсенал методичних засобів і прийомів навчання.

Список використаної літератури

- 1. Жалдак М. І.** Формування інформаційної культури вчителя [Електронний ресурс] / М. І. Жалдак, О. А. Хомік. – Режим доступу : <http://www.icfcst.kiev.ua/SYMPOSIUM/Proceedings/Galdak.doc>.
- 2. Апатова Н. В.** Інформаційні технології в шкільній освіті / Н. В. Апатова. – М. : Изд-во РАО, 1994. – 228 с.
- 3. Арнхейм Р.** Искусство и визуальное восприятие. – М. : Прогресс, 1974. – 392 с.
- 4. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
- 5. Гальскова Н. Д.** Теорія навчання іноземних мов: лінгводидактика та методика : навч. посіб. для студ. лінгв. і філол. фак. вищ. навч. закл. / Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез. – М. : Академія (2004 р.). – С. 288.
- 6. Єфременко В. А.** Застосування інформаційних технологій на уроці іноземної мови / В. А. Єфременко // Іноземні мови в школі. – 2007. – № 8. – С. 18 – 216.
- 7. Кривошеев А. О.** Электронный учебник – что это такое? // Университетская книга. – 1998. – № 2. – С. 13 – 15.
- 8. Морська Л. І.** Теоретико-методичні основи розробки та застосування комп'ютерного педагогічного тесту : монографія. – Тернопіль : Астон, 2006. – 160 с.
- 9. Морська Л. І.** Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : навч. посіб. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.
- 10. Korhonen M.** Project as a Learning Method in Expert Development/ Informatics in Education. – 2002. Vol. 1.

Костюк М. П. Лексичний компонент електронного програмного засобу з англійської мови як спосіб інтерактивного навчання

В статті досліджено проблему формування лексичних навичок студентів вищих мистецьких навчальних закладів. Наведено аналіз реального стану і перспектив використання електронних засобів навчання з англійської мови, розкрито доцільність їх практичного використання на прикладі електронного програмного засобу „Words for art students”. Визначено додаткові спеціальні принципи навчання, дотримання яких забезпечить формування лексичних навичок засобами англійської мови.

Ключові слова: інформаційні технології, електронні засоби навчання, мистецька освіта, професійне мовлення, лексичні навички.

Костюк М. П. Лексический компонент электронного программного средства по английскому языку как способ интерактивного обучения

В статье исследуется проблема формирования лексических навыков студентов высших художественных учебных заведений. Осуществлен анализ реального состояния и перспектив использования электронных средств обучения по английскому языку, раскрыта целесообразность их практического использования на примере электронной программы „Words for art students”. Определены дополнительные специальные принципы обучения, соблюдение которых обеспечит формирование лексических навыков средствами английского языка.

Ключевые слова: информационные технологии, электронные средства обучения, художественное образование, профессиональное общение, лексические навыки.

Kostiuk M. P. The Lexical Component of the Electronic Software Tools for the English Language as a Means of Interactive Learning

The paper investigates the problem of formation of lexical skills of students in higher education art establishments. The real state and prospects of e-learning in English, solved in regard to their practical use as an example of email program "Words for art students" is analyzed. Identified additional specific principles of learning, compliance with which will generate the lexical resources of English skills.

Key words: information technology, e-learning, art education, professional communication, vocabulary skills.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 004.357

Ю. М. Краснобокий, І. А. Ткаченко

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальною проблемою вищої школи стоїть завдання забезпечити високоякісний процес освіти молоді для всіх галузей діяльності. Тут першочерговою є вимога постійно підвищувати якість навчання і виховання, оскільки науково-технічний прогрес висуває високі вимоги як до професійної компетентності, так і до моральних якостей майбутніх фахівців. Це, в свою чергу, передбачає необхідність модернізації існуючої системи освіти, перехід на засади випереджаючого навчання, забезпечення мобільності студентів, масовості та доступності освіти, розробки критеріїв вимірювання якостей освіти та принципів і механізмів оцінки.

Одним із напрямів трансформації освітнього процесу визнано комплексне використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Тому при підготовці занять у ВНЗ і при розробці їх дидактично-методичної концепції необхідно враховувати можливість використання широкого спектру наявних технічних засобів навчання (ТЗН), від яких у багатьох випадках залежить результативність заняття. Розвиток таких навиків у майбутніх учителів природничих дисциплін – одне із важливих завдань педагогічних університетів [1; 2].

Лише за умови, що студенти набудуть навиків роботи з різними аудіовізуальними та мультимедійними технічними засобами і отримають основні знання про них, вони вже в процесі навчання в університеті зможуть визначати доцільність тих, чи тих ТЗН на уроках, а також оцінити той ефект, який дає добре обладнаний предметний кабінет. Методиці опанування цими знаннями та навиками і присвячений цей матеріал.

У самому широкому тлумаченні під мультимедійним навчанням будемо розуміти стратегію реалізації процесу „навчання – вчитися”, яка спирається на комплексне використання функціонально підібраних традиційних і сучасних ТЗН. Таким чином, суть цієї концепції відображена в самій її назві: „мульти” – багато; „медіа” – засоби.

Варто відзначити, що ідея навчання з використанням дидактичних засобів не є новою: її елементи можна помітити вже в працях Я. А. Коменського (1594 – 1670), який, виступаючи проти „вербалізму” в дидактиці, закликав будувати навчальний процес не конкретних речах, а за їх відсутності користуватися моделями, малюнками, таблицями та іншими посібниками подібного виду. Сформульований Я. А. Коменським і розвинутий багатьма сучасними дослідниками „принцип наочності” став основою для створення своєрідної стратегії навчання – унаочненого навчання.

Поява дидактичних засобів, спочатку зорових, а потім зорово-слухових, зумовила новий етап розвитку процесу навчання. З'явилася чергова концепція навчання – „аудіовізуальне” навчання. Почалася і нова епоха в галузі інформаційної комунікації, яку стали називати аудіовізуальною. Замість статичних зображень стали використовуватися динамічні аудіовізуальні зображення.

Згідно з визначенням відомого педагога В. Оконя, концепція мультимедійного навчання – це своєрідна система аудіовізуальних засобів навчання, яка сприяє (разом з системою традиційних засобів) оптимізації процесу засвоєння певного обсягу і змісту навчального матеріалу і досягнення кращих результатів.

З удосконаленням технічних пристроїв для фіксації і експонування (передачі) інформації ця система (її „мульти” – частина) охоплювала в свій час діапозитиви, діафільми, прозорки, кінофільми, тематичні радіо- та телепередачі, програмоване навчання, демонстрування предметів, карт і зображень, а також відповідне для цього лабораторне обладнання (епіпроектори, кодоскопи, графопроєктори, діапроектори, кінопроектори, телевізори тощо). Вибір засобів, які могли бути корисними в діяльності викладача й студентів, залежав від мети і теми дидактичних занять.

З часом аналіз накопиченого досвіду показав, що при значних позитивах аудіовізуальному навчанні властиві серйозні недоліки, які обмежують його застосування. Виявилось, що аудіовізуальне навчання можна вважати лише новою формою „передаючого навчання”, оскільки його основна мета – повідомлення знань при одночасній установці суб'єктів навчання на їх сприйняття. Студенти виступають тут у ролі глядачів і слухачів, а їх власна інтелектуальна і діяльнісна активність часто гальмуються [3; 4].

Цих недоліків практично позбавлена концепція „мультимедійного” навчання, яка передбачає комплексне застосування традиційних і сучасних дидактичних засобів, тобто, не лише таких, що передають інформацію, але й забезпечують практичну діяльність студентів.

Мультимедіа – це взаємодія візуальних і аудіоефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, які об'єднують текст, звук, графіку, фото і відео в одному цифровому представленні.

У сучасних умовах широкий спектр дидактичних можливостей мультимедійної системи навчання може бути забезпечений за наявності лише цифрових технічних засобів (фотоапарата, відеокамери) фіксації інформації, перетворення цієї інформації у вигляді програмно-педагогічних засобів навчання (ППЗН) на електронних носіях і відповідно обладнаної аудиторії (кабінету) для експонування цієї інформації за допомогою ПК (ноутбука) і мультимедійного проєктора.

Вартісна специфіка мультимедійного навчання полягає, насамперед, у тому, що воно є „багатоходовим” (багатогранним, багатовимірним), інакше кажучи, воно є таким навчанням, яке активізує багато різних

шляхів передачі інформації: воно відбувається на мові діяльності завдяки застосуванню натуральних предметів і моделей; на мові зображень (візуальні і аудіовізуальні матеріали); на мові символів (вербальні і графічні матеріали). Різноманіття подразників, що діють на студентів при мультимедійному навчанні, активізують сприйняття інформації в мануальній, інтелектуальній і емоційній сферах [5].

Отже, можна провести паралель між мультимедійним навчанням і всебічним навчанням – вчитися, згідно з концепцією якого для ефективного навчання в діяльності викладачам необхідно застосовувати наступні види дій: забезпечення передачі або доступу до готової інформації; керування процесом прийняття рішень; експонування наукових, громадянських, моральних і естетичних цінностей; організацію практичної діяльності студентів.

Цим діям викладачів мають відповідати адекватні дії студентів: вивчення готового змісту матеріалу і засвоєння знань; пізнання цінностей та їх застосування; пізнання цінностей та їх проживання („пропускання крізь себе”); діяльність, яка створює об’єкти або перетворює їх.

Така стратегія мультимедійного навчання тандему викладач – студент значно сприяє практичній реалізації концепції формування всебічно освіченого фахівця. Дії викладача обумовлюють напрям його роботи на занятті і пізнавальної діяльності студентів, а спосіб їх формування є гарантією точного і одночасно простого виміру рівня очікуваних результатів. Формуючи мультимедійне навчальне середовище, дидактичні завдання (засоби) мають бути такими, щоб викладач знав, яким має бути ефект навчання, який показник буде свідчити, що студент досяг необхідного результату, і як планувати заняття, щоб до цього результату студента привести.

Студент же повинен знати, чого має досягти в результаті заняття та на підставі яких показників може судити про досягнення мети.

Обидва, і викладач і студент, у свою чергу повинні усвідомлювати, як те, над чим вони працюють, співвідноситься з метою навчання даній спеціальності [6].

З огляду на сказане, у випадку мультимедійного навчання особливого значення набуває проектування занять. Воно є значно більш складним і трудомісткішим, ніж при традиційних заняттях, оскільки необхідно протягом заняття передбачити можливість усунення випадкових дій, а також забезпечити організаційно-методичні уміння. Таким чином, ретельне проектування мультимедійних дидактичних занять можна розглядати як наслідок уведення технологічного порядку в організацію навчального процесу і нової ролі викладача в цьому процесі. Викладач – уже не „передавач” знань, він – програміст і „аніматор” навчання: проектує концепцію процесу, забезпечує умови для реалізації цієї концепції і бере участь в її реалізації.

У такій новій організації процесу навчання проектування стає основною справою вузівського викладача, а процес передачі наукової

інформації, процес учіння і контроль досягнутих результатів – це лише похідні від проектування занять.

Останнє накладає відповідні вимоги щодо підготовки до занять. Підготовчі дії, що стосуються дидактичного процесу, умовно можна розмежувати на дії, які пов'язані зі змістом, фактично з підготовкою тематичної сторони; методико-організаційні дії, які ставлять за мету створення умов, необхідних для успішного і ефективного проведення занять; технічні дії по створенню необхідних дидактичних матеріалів. Проте досвід підготовки таких занять свідчить, що чіткого розділення цих дій практично не буває, оскільки вони взаємопов'язані.

Підготовку проведення мультимедійного навчання пропонується проводити у декілька етапів: визначення мети і тематики навчання; підбір і структурування змісту навчання; вибір стратегії реалізації процесу навчання; визначення завдань, вирішення яких покладається на дидактичні засоби; підбір проектування і створення дидактичних матеріалів; підготовка конспекту-сценарію заняття тощо.

Ми зосередимо увагу на одній із самих важливих цих складових системи підготовки – визначення завдань для вирішення дидактичними засобами. Інші елементи підготовки і проведення занять, зокрема в специфічному мультимедійному середовищі, описані нами в [7].

Проектуючи конкретну стратегію проведення занять, адекватну їх меті і змісту, необхідно одночасно визначати, як у реалізації цієї мети і змісту можуть допомогти мультимедійні дидактичні засоби. Як уже згадувалося, у традиційній дидактиці засоби навчання виконували функцію наочності – вони ілюстрували зміст, який передавався словами. Дидактичні ж функції сучасних мультимедійних засобів значно ширші, вони ефективніше сприяють реалізації майже всіх ланок процесу навчання незалежно від підходу до проведення занять.

Отже, беручи до уваги елементи різних відомих підходів до проведення занять у ВНЗ, пропонуємо систему узагальнених завдань, які можна розв'язувати на заняттях з використанням мультимедійних дидактичних засобів.

Вступні завдання, мета яких – підготувати студентів до активного засвоєння інформації в межах конкретної теми занять. У пізнавальному сенсі їх мета зводиться до змістового введення студентів у тему заняття, надання матеріалу для формулювання запитань або проблем, а в мотиваційному – до збудження емоційно-мотиваційної сфери студентів, створення у них позитивної установки на учіння, інтересу до теми тощо [2; 5].

У ці завдання можна закласти тести з виявлення комплексу особистісних якостей студентів, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Виходячи із структури особистості, прийнятої в психології, за допомогою комп'ютерного тестування можна діагностувати наступні показники: спрямованість, мотивація і відношення до процесу навчання; забезпечуючі пізнавальну діяльність – увага, пам'ять, просторова уява; параметри мислення (логічність, критичність, понятійність, конкретність,

узагальненість); особистісні і характерологічні особливості – комунікабельність, емоційна стабільність, воля та ін.

Ілюстраційні завдання. У цьому випадку за допомогою різних технічних засобів вербальна інформація підтримується візуальними комунікаціями. Дидактичні засоби (зображення) у цій ролі суттєво корисні, оскільки дозволяють краще зрозуміти і швидше засвоїти інформацію, яка передається словами (на лекціях). Мабуть, саме ця функція аудіовізуальних засобів була відзначена однією з перших і все ще використовується частіше за решту.

Завдання визначення (пошуку) джерела інформації. Технічні засоби, наприклад, аудіовізуальні, можуть бути для студентів основним джерелом інформації з даної теми, особливо у тих випадках, коли навчальний матеріал придатний для наочного представлення. Так, наприклад, представлення навчального матеріалу у формі телепередачі, відеофільму тощо зазвичай більш цікаве і результативніше, ніж вербальний виклад матеріалу.

Завдання верифікації розв'язуються в основному на заняттях, що проводяться проблемним методом. Дидактичні засоби у цьому випадку можуть надавати об'єктивні дані, які по іншому студенти спостерігати не змогли б. Зокрема, це явища і процеси, віддалені в часі і просторі (астрономія, астрофізика), а також процеси недоступні для безпосереднього спостереження (нанофізика), або небезпечні (шкідливі хімічні реакції, радіоактивність, вибухи і т.п.).

Завдання, пов'язані з формуванням моторних умінь і навиків. В якості прикладу можна вказати на використання відеофільму або відеомагнітофонних записів, мультимедійних проекцій інструктивного характеру, які безпомилково транспортують цілі системи дій, які виконуються у вигляді (або у формі) зразка, причому багаторазово і за будь-яких умов.

Синтезуючі завдання. Мета дидактичних засобів у цьому випадку – допомогти студентам узагальнити матеріал, зробити висновки і сформувані структури знань. Кожна порція інформації, передана словами, а потім підкріплена або збагачена мультимедійною (аудіовізуальною) передачею, викликає переживання не лише інтелектуального плану, а й емоційні і естетичні.

Завдання зв'язку теорії з практикою. Використовуючи дидактичні засоби, можна демонструвати студентам, як розглядувані на заняттях теоретичні положення застосовуються на практиці: в науці, техніці, побуті і т. д., розширюючи таким чином зміст заняття. У такий спосіб часто вдається замінити екскурсію, яку важко або й не можливо здійснити.

Завдання контролю. Дидактичні засоби все частіше стають корисними при контролі навчальних досягнень студентів, роблячи його всебічним, прозорим, неупередженим, відкритим, що дає можливість формувати в середовищі студентів мотиви здорової, позитивної конкуренції.

Широкі можливості надають ІКТ студентам при вирішенні *завдань самостійної роботи*. Мультимедійні засоби дозволяють під час самостійної роботи (опрацювання теоретичного матеріалу, виконання домашніх завдань, підготовка до практичних, виконання ІНДЗ, курсових та кваліфікаційних робіт, наукових досліджень тощо) студентів не залишатися їм „сам-на-сам” у пошуках необхідної інформації [8]. На порталі факультету є можливість інтеграції навчальної діяльності викладача і студента. Використання можливостей дистанційного (віртуального) спілкування учасників освітнього процесу під час організації самостійної роботи дозволяє реалізувати функції викладача по розробці і доставці відповідного контенту в інформаційний простір, здійснювати консультаційну роботу, керувати (координувати) самостійну роботу студентів та визначати оцінку рівня їх підготовки до певного виду діяльності, перерахованих вище. Студенти ж мають можливість скористатися консультаційною підтримкою викладача, здійснити самоконтроль стану виконання певних завдань на підставі відповідних тестів, що є складовими контенту у формі електронного навчально-методичного комплексу.

Особливо сприятливою для комп'ютерного опрацювання різних кількісних показників навчальних досягнень студентів є рейтингова система контролю. Рейтинг студента і студентського колективу (групи, курсу, факультету), динаміка його зміни – ці показники відкривають необмежені можливості в організації різних форм змагання у ВНЗ, стимулюючи студентів до систематичної творчої роботи. В основу цієї системи покладено оцінку роботи самого студента з набуття, засвоєння і застосування знань, а також ступінь активності його пізнавальної діяльності щодо всебічного освоєння майбутньої спеціальності.

Наведений перелік навчальних завдань, які дають ефективний результат в умовах сформованого мультимедійного середовища, свідчить про те, що яка б група з них не вирішувалася, в сучасному процесі навчання беруть участь три основних елементи: викладач, навчальний пристрій (ПК або інші різні дидактичні засоби) і студенти. Мистецтво організації навчального процесу полягає в оптимальному визначенні (розподілі) функцій між цими трьома елементами. І це лише на перший погляд завдання здається простою, адже її вирішення залежить від низки багатьох різних факторів і умов: мети занять, змісту навчання, наявної матеріальної бази, психологічної і мотиваційної налаштованості студентів тощо. При цьому необхідно завжди мати заздалегідь готову відповідь на запитання, хто дане завдання виконає краще за певних умов – людина чи машина? Саме пошук відповіді на це запитання може становити інтерес для подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі

України / Степко М. Ф. // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 42 – 50. **2. Сергієнко В. П.** Теоретико-методичні особливості використання сучасних комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання загальної фізики / В. П. Сергієнко, М. І Шут // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. пр. / за ред. В.Ю.Бикова, Ю.О.Жука ; Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2004. – С.185 – 193. **3. Краснобокий Ю. М.** З досвіду підготовки майбутніх учителів до використання ІКТ у професійній діяльності / Ю. М. Краснобокий, М. В. Дудик // Зб. наук. праць Уманського держ. пед.ун-ту ім. П. Тичини. – Умань, 2008. – Ч. 2. – С. 192 – 197. **4. Ткаченко І. А.** Використання програмно-педагогічних і телекомунікаційних засобів у викладанні фізики і астрономії / І. А. Ткаченко, К. М. Мазур // Інформаційно-комунікаційні технології навчання : Міжнар. наук.-практ. конф. Умань, 3 – 5 червня 2008 р. – Умань, 2008. – С.173 – 175. **5. Мартинюк М. Т.** Теорія і методика використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання астрономії / М. Т. Мартинюк, В. П. Сергієнко, І. А. Ткаченко // Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – Умань, Ч. 2. – С. 222 – 227. **6. Краснобокий Ю. Н.** К вопросу об информационном обеспечении учебного процесса подготовки учителей физики / Ю. Н. Краснобокий, И. А. Ткаченко // Физика в системе современного образования: Материалы XI Междунар. конф. Волгоград. 19 – 23 сент. 2011 г. – Волгоград, 2011. – Т. 2. – С.198 – 200. **7. Планетарій** як засіб навчання / уклад. : В. Ю. Биков, М. Т. Мартинюк, І. А. Ткаченко. – К. : Наук. світ, 2004. – 88 с. **8. Краснобокий Ю. М.** До питання про методику мультимедійного навчання / Ю. М. Краснобокий, І. А. Ткаченко // Інновації як чинник суспільного розвитку: теорія і практика: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 30 – 31 травня 2012 р. : у 2ч. – Суми : НІКО, 2012. – Ч. 1 – С. 129 – 132.

Краснобокий Ю. М, Ткаченко І. А. Особливості використання мультимедійного навчання

У статті наведено аналіз та шляхи використання мультимедійного навчання. Підготовку проведення мультимедійного навчання пропонується проводити у декілька етапів: визначення мети і тематики навчання; підбір і структурування змісту навчання; вибір стратегії реалізації процесу навчання; підбір проектування і створення дидактичних матеріалів. Також запропоновано систему узагальнених завдань, які можна розв'язувати на заняттях з використанням мультимедійних дидактичних засобів.

Ключові слова: мультимедіа, навчання, технологія.

Краснобокий Ю. Н, Ткаченко И. А. Особенности использования мультимедийного обучения

В статье приведен анализ и пути использования мультимедийного обучения. Подготовку проведения мультимедийного обучения предлагается проводить в несколько этапов: определение цели и тематики обучения;

подбор и структуризация содержания обучения; выбор стратегии реализации процесса обучения; подбор проектирования и создания дидактичных материалов. Также предложено систему обобщенных заданий, которые можно решать на занятиях с использованием мультимедийных дидактичных средств.

Ключевые слова: мультимедиа, обучение, технология.

Krasnobokiy Yu. M., Tkachenko I. A. Features of the use of multimedia studies

In the article analyze and ways of the use of multimedia studies is devoted . It is suggested to conduct preparation of lead through of multimedia studies in a few stages: determination of purpose and subject of studies; selection of maintenance of studies; choice of strategy of realization of process of studies; selection of planning and creation of didactics materials. The system of the generalized tasks which can be decided on employments with the use of multimedia didactics facilities also is offered.

Key words: multimedia, teaching, technology.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

378.1:004

Л. А. Матвійчук

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАТЬ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ ЗАСОБАМИ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Постановка проблеми. Стрімкі зміни, які відбуваються в освітньому середовищі, змушують нас постійно рухатись, використовувати якомога більше нових прийомів та засобів для того, щоб насамперед докорінно змінити традиційну форму підготовки майбутніх спеціалістів на новітню, чого і вимагає від вищих закладів положення Болонської декларації – упровадження європейських норм і стандартів освіти та науки. Тому зміни, які відбуваються в сучасному світі, безумовно потребують сучасних підходів модернізації освіти. Особливу увагу необхідно акцентувати саме на поглиблену підготовку майбутніх фахівців та підвищення їх попиту на ринку праці.

Як стверджує П. Е. Решетніков, „теоретичні знання вагомі в трудовій діяльності але, як правило, не мають попиту на практиці” [1, с. 47], тому, на думку автора статті, так званий лише теоретичний підхід викладача є великою помилкою в системі освіти, а от саме засоби інформаційно-

комунікаційних технологій мають майбутнє, оскільки їхнє використання закріплює отримання практичних навичок.

Проблема яка постала, турбує та вимагає значної уваги освітян і науковців не тільки України, але й інших країн світу, передусім це – впровадження засобів ІКТ в навчальний процес. Про роботу над цим питанням в нашій державі свідчать закони, зокрема: „Про національну програму інформатизації” [2], Державну програму „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці”, „Комплексну програму забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін”. Важливо відмітити, що в 2011 році Урядом України було затверджено Державну цільову програму впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій „Сто відсотків” та Державну цільову соціальну програму підвищення якості природничо-математичної освіти на період до 2015 року. Однак слід провести аналіз роботи всіх цих законів, ступінь виконання яких не є на високому рівні.

Сьогодні перед педагогом стоїть завдання в покращенні якості професійної підготовки майбутніх фахівців, яке тісно переплітається з впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та, в свою чергу, підвищує ефективність педагогічного процесу вищого навчального закладу.

Одним із шляхів вирішення такого роду питань є розробка моделі підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів, а саме формування професійних знань інженерів-програмістів засобами ІКТ та з боку навчального закладу – організоване освітнє середовище.

Звідти випливає актуальність створення даної моделі, відповідно якої буде розроблена методика викладання професійних дисциплін, що значно підвищать якість навчального процесу та знання студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що моделювання підготовки спеціалістів висвітлюється в багатьох працях науковців, які пояснюють ідею впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, серед яких В. Безпалька, В. Биков, В. Глушков, Р. Гуревич, Р. Гурін, М. Жалдак, О. Єршов, О. Мороз, С. Сисоева, О. Смірнова, В. Сластьонін, О. Полат, І. Роберт, О. Тихомиров, Н. Тализіна й інші відомі вчені.

В нашому дослідженні будемо акцентувати увагу на аналізі моделей підготовки майбутніх інженерів-програмістів, якими займалися І. В. Чірва, З. С. Сейдаметова, Я. В. Булахова, І. Я. Казимир, Н. Й. Падалко, Ф. Брукс, Г. Вейнберг, Н. Вірт, Л. Гришко, Е. Дейкстра, С. Макконнелл, М. Смульсон, Б. Шнейдерман.

Метою статті є розробка та обґрунтування моделі формування професійних знань майбутніх інженерів-програмістів засобами

інформаційно-комунікаційних технологій та визначення її основних компонентів.

Виклад основного матеріалу. Серед прийомів, що застосовуються для покращення ефективності професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у вищій школі, значне місце займають методика та засоби, а саме новітні ІКТ, які озброюють навчальний процес новими інструментами, дають нові можливості формування знань, вмінь та навичок навчально-пізнавальної діяльності. Для цього була розроблена модель формування професійних знань майбутніх інженерів-програмістів засобами ІКТ.

Термін модель визначає – уявний чи умовний образ (зображення, схема, опис) якого-небудь об'єкту, процесу або явища, що використовується як його представник [3, с. 532].

Основними складовими розробленої моделі формування професійних знань майбутніх інженерів-програмістів засобами ІКТ (рис. 1) є: завдання, педагогічні умови, технологія створення моделі, складовими якої є змістовий, дидактичний та методичний компоненти, форма навчання, методика використання ІКТ, новітні засоби навчання та рівні сформованості професійних знань.

Розглянемо детальніше кожен із вище зазначених елементів моделі.

Завданням розробки та впровадження даної моделі є: формування професійних знань майбутніх інженерів-програмістів засобами ІКТ. Реалізація моделі формування професійних знань майбутніх інженерів-програмістів засобами ІКТ може бути вдалою (ефективною) за допомогою встановлених педагогічних умов:

– організація нової перспективи самостійної роботи за допомогою ІКТ;

– оптимальна організація технічно-програмної бази навчального процесу ВУЗу.

Аргументуємо кожен з вище зазначених педагогічних умов більш детально. Важливою передумовою педагогічного процесу формування професійних знань майбутніх фахівців є якомога ефективніша організація проведення занять за допомогою педагогічних та технічних інструментів. Нині педагогам приходить на допомогу новий інноваційний арсенал засобів ІКТ. Саме використання комп'ютерних технологій, – це організація нового вигляду проведення дисциплін. Ефективність можливо досягнути завдяки створення нового структурованого змісту дисципліни з урахуванням принципів відбору змісту: основи знань, науковості, послідовності, міждисциплінарних зв'язків із внутрішньо-дисциплінарним об'єднанням знань, які не розривають зв'язку теорії з практикою та, найважливіше, досягнення мобільності змісту.

Розробка нової перспективи дисциплін полягає в створенні електронного вигляду, який містить самостійні дидактичні елементи, побудовані на основі блоків: теоретичного, практичного, контролюючого.

Більш детально ми це зможемо прослідкувати у дидактичному компоненті технології побудови моделі.

Наступною умовою є оптимальна організація технічно-програмної бази навчального процесу, яка полягає в організації навчальним закладом відповідно обладнаних аудиторій, що розкриватимуть можливості викладачам вільно організовувати заняття на сучасному рівні, а це мультимедійні аудиторії, які мають відповідну комп'ютерну техніку. При мотивації цієї умови було враховано Державні програми влади, а саме Закони „Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки” [4].

До мінімальної технічно-програмної бази організації заняття повинно входити таке обладнання: потужні ПК, можливість виходу до Інтернету, мультимедійний проектор, екран, колонки, навушники та відповідно до теми заняття адекватне програмно-прикладне забезпечення.

Далі теоретично розглянемо технологію створення моделі, яка містить змістовний, дидактичний та методичний компоненти.

Змістовий компонент нашої моделі визначає зміст формування професійної підготовки інженерів-програмістів засобами ІКТ, результатом якої є система формування професійних знань майбутніх фахівців, а саме: 1) аналітичні, творчі та алгоритмічні, які є елементарними на першому початковому рівні сформованості професійних знань; 2) проектно-архітекторські, комунікативні та організаторські, є важливими та дають можливість реалізувати себе як спеціаліста своєї справи, самоорганізувати процес діяльності та визначаються середнім (достатнім) рівнем; 3) контрольні-оцінювальні, які ґрунтуються на стратегічному, творчому мисленні та є високим (творчим) рівнем сформованості знань.

Дидактичний компонент моделі визначає підбір засобів ІКТ навчального процесу підготовки інженерів-програмістів. Відповідно, наступним кроком є необхідність здійснення засобами ІКТ реалізації теоретичної, практичної, самостійної та контролюючої підготовки майбутніх інженерів-програмістів за допомогою розроблених комп'ютерних програм (електронні посібники, відеоуроки, презентації, тренажери, системи тестування) вищевказаної підготовки навчальних занять.

Методичний компонент моделі дає можливість розкрити форми організації навчального процесу за допомогою засобів ІКТ розробкою методики використання ІКТ при різних формах організації занять, а саме: на лекційних, практичних, лабораторних заняттях, при організації самостійної роботи та контролю знань студентів.

Розроблено авторський електронний навчальний комплекс з курсу „Емпіричні методи програмної інженерії” для здійснення самостійної, індивідуальної підготовки, електронний тестовий контроль та електронний тренажер, які дозволять підвищити ефективність формування професійних знань інженерів-програмістів.

Результатом нашої моделі є сформованість професійних знань майбутніх інженерів-програмістів засобами ІКТ, що розглядається як

здатність інженерів-програмістів реалізувати свої професійні обов'язки в межах фахової діяльності на засадах сформованого комплексу професійних знань, вмінь, навичок та професійних якостей особистості.

Майбутні інженери повинні застосовувати свої професійні знання для знаходження відповідного рішення проблеми або для створення удосконалень самого процесу роботи.

На сьогодні одним із основних засобів розвитку та поширення інформаційної компетенції стають ІКТ [5, с. 26 – 27], тому, розглядаючи питання формування професійних знань майбутніх інженерів-програмістів, слід розуміти творчі здібності. Майстерність керувати інформацією у власній професійній діяльності, досконало користуватися технічними, програмними засобами у професійній діяльності, вміння шукати, перетворювати інформацію з різних джерел, прагнути до постійного її вдосконалення.

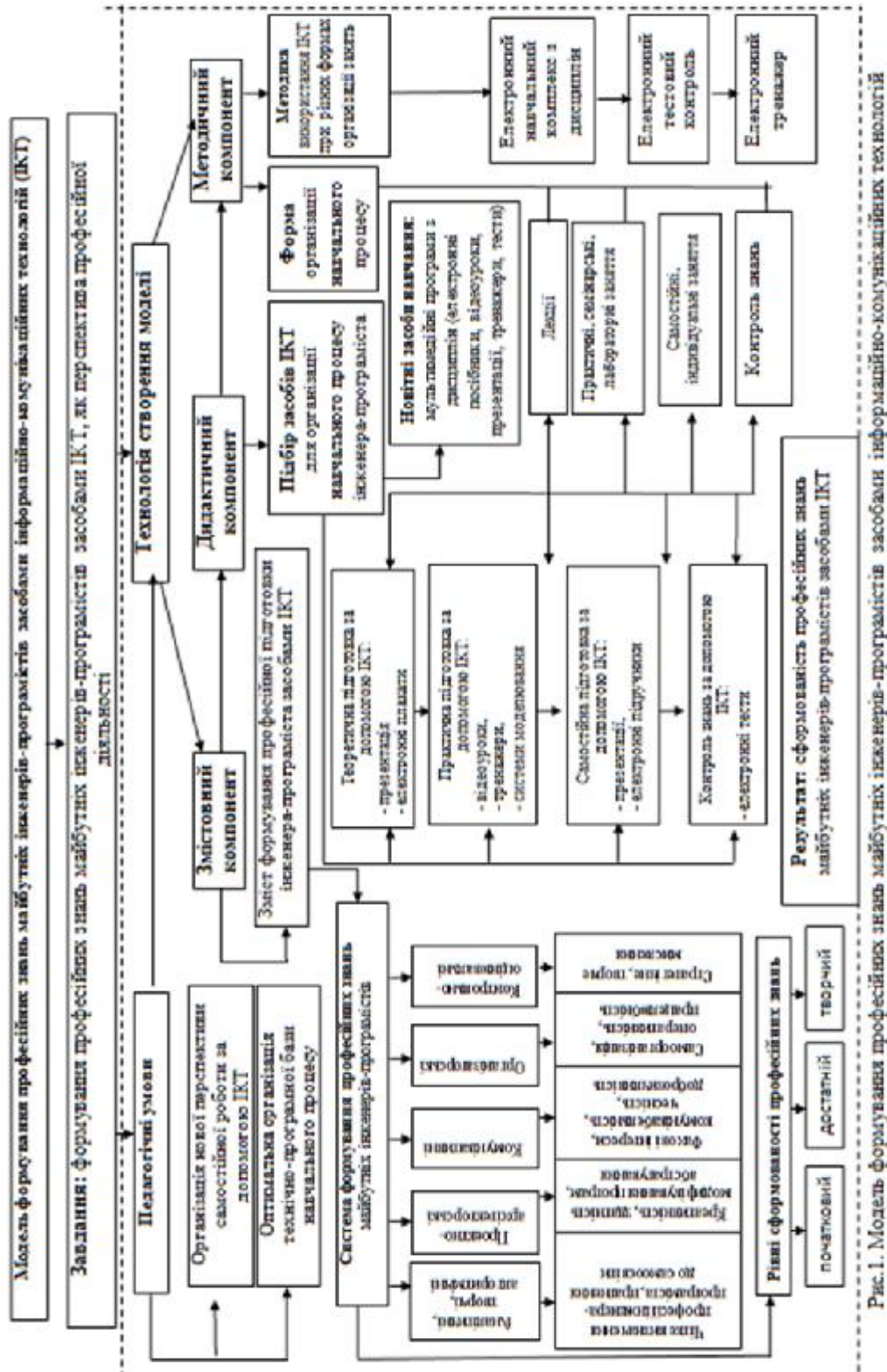


Рис.1. Модель формування професійних знань майбутніх інженерів-програмістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій

Отже, запропонована модель, доводить актуальність поставленої мети та завдань, що відображає новий актуальний підхід організації технічних дисциплін за допомогою ІКТ, реалізують технологію створення моделі, що містить вагомні компоненти. Перспективою подальшого розвідки є розробка електронного курсу „Емпіричні методи програмної інженерії” як засобу підвищення рівня професійних знань.

Список використаної літератури

1. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера / П. Е. Решетников. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 304 с. **2. Закон** України „Про Національну програму інформатизації” [Електронний ресурс]. **3. Великий** тлумачний словник української мови / уряд. Т. В. Ковальова. – Х. : Фоліо, 2005. – 767 с. **4. Закон** України „Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки” [Електронний ресурс]. **5. Жалдак М. І.** Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : дисс. ... д-ра пед. Наук / М. І. Жалдак. – М. : НИИ СИМО АПН СССР. 1989.

Матвійчук Л. А. Модель формування професійних знань майбутніх інженерів-програмістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій

У статті науково обґрунтовано модель формування професійних знань майбутніх інженерів-програмістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій, визначено педагогічні умови, подано технологію створення моделі на основі змістовного, дидактичного та методичного компонентів. Сформовано рівні професійних знань.

Ключові слова: модель, ІКТ, інженер-програміст, професійні знання.

Матвійчук Л. А. Модель формирования профессиональных знаний будущих инженеров-программистов средствами информационно-коммуникационных технологий

В статье научно обоснована модель формирования профессиональных знаний будущих инженеров-программистов, определены педагогические условия, представлено технологию создания модели на основе содержательного, дидактического и методического компонентов. Сформированы уровни профессиональных знаний.

Ключевые слова: модель, ИКТ, инженер-программист, профессиональные знания.

Matviychuk L. A. The Model of Professional Knowledge for Future Software Engineers by Means of Information and Communication Technologies

The article scientifically grounde model of professional knowledge for future software engineers, pedagogical conditions, given the technology to

create a model based on meaningful, didactic and methodological components. The prevailing level of professional knowledge.

Key words: model, ICT, software engineer, professional knowledge.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378

М. В. Плетнев

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО И ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Человечество вступило в XXI век. Как только его не называют, строя прогнозы на будущее: век новейших технологий, век глобализации, век сенсационных научных открытий, но чаще всего – веком информации и знаний, а также веком образования. И это справедливо, поскольку на этапе научно-технической революции образование конституируется в один из важнейших и наиболее массовых видов деятельности.

Во второй половине XX века человечество вступило в совершенно новый этап своего развития, когда приоритетным оказывается производство знаний, а наступивший период называют информационным обществом. Американский ученый Элвин Тоффлер в книге „Третья волна” представлял человеческую историю в виде трех „волн”. Первая „волна” охватывает агрокультурную революцию, вторая „волна” – промышленную революцию, а *третья* „волна” (в которую мы вступили) – информационную, компьютерную революцию [9, с. 349 – 350]. Сегодня даже сложилась *информационная теория* – „специальная научная дисциплина, обычно представляемая как раздел кибернетики, анализирующая математические аспекты процессов сбора, передачи, обработки и хранения информации”.

И это вполне закономерное явление, поскольку темпы роста информации сегодня поражают воображение. Ежегодный ее прирост, по оценкам экспертов, в восемь раз превышает фонды Библиотек Конгресса в Вашингтоне, а там, все-таки, – 17 миллионов томов! Иначе говоря, каждый год на планете надо было бы открывать восемь новых „Библиотек Конгресса”, чтобы поместить эту печатную продукцию. Папирус, кстати, может полежать две тысячи лет. Бумага, на которой печатаются книги и журналы с эпохи Нового времени, еле выдерживает сотню лет (между прочим, бумага, которую изготавливали в средневековом Китае – родине изобретения бумаги, сохранялась более тысячи лет). Следовательно,

неудержимый рост информации угрожает обернуться полным ее забвением [1, с. 153].

Как быть дальше? Как сохранить информацию для потомков? Ведь печальный опыт уничтожения уникальной информации человечество уже имеет. Христиане-фанатики в 396 г. сожгли величайшую библиотеку античного мира, одно из семи чудес света в Александрии (700 тыс. свитков!). Довершили уничтожение книг арабы: на протяжении почти полгода они, изгнав жителей с Александрии, отапливали местные бани (термы) свитками рукописей. Были уничтожены библиотеки античного мира в Эфесе – родине Гераклита, Сиракузах – родине Архимеда, Элее – родине Парменида и Зенона, Милете – родине первой философской школы... Да и зачем далеко искать примеры в истории: в 1989 г., во время т.н. „цветной революции” (устранение Чаушеску – властителя Румынии) сгорела библиотека Бухарестского университета, в которой насчитывалось более 500 тыс. единиц хранения. В 1997 г. пожар уничтожил библиотеку Европейского культурного центра в Буэнос-Айресе (Аргентина). Примеры можно множить...

Человечество, разумеется, ведет поиск способов хранения информации для будущих поколений. Скажем, уже в наше время – в 1980 г. во времена папы римского Иоанна – Павла II было открыто при знаменитой Ватиканской библиотеке подземное хранилище (с соблюдением соответствующего микроклимата, разумеется), общая длина полок которого достигает ста километров. А национальный архив США имеет 33 подземных хранилища. Например, длина книжных полок подземного архива на территории штата Мэриленд составляет 840 км.

А. Волков напоминает о сообщении о создании первого космического архива – спутника «КЕО» (2005), который назван „проектом ЮНЕСКО XXI века”. По планам его создателей, спутник проведет в космосе 50 тысяч лет, а потом вернется на Землю и доставит потомкам памятники культуры далекого прошлого – важнейшие письменные тексты нашей цивилизации и портретную галерею современников. Кроме того, на борту спутника будут храниться образцы воды, воздуха, почвы и человеческой крови, а также титановый глобус, изображающий Землю такой, какой она была в 2000 г. [1, с. 157].

В конце XX в. сформировалась концепция „информационного общества” (в Японии еще в 1972 г. была принята программа „План информационного общества: национальная цель к 2000 году”). Эта концепция получила известность и даже популярность благодаря работе японского исследователя Йонезе Масуды „Информационное общество как постиндустриальное общество” (Masuda Y. The Information Society as Post – industrial Society.– Tokyo, 1980). В рамках этой концепции информация провозглашается ключевым фактором производства, превосходящим по значимости все виды материального производства, производства энергии и услуг. Более того, знанию и информации, а также интерактивным

коммуникациям, приписывается роль основного агента социальных и политических изменений в современном западном обществе [8, с. 143].

Содержательно-ценностная сторона первоначального формально-математического понятия информации позволила объединить понятия „знание” и „информация” в новое единое фундаментальное понятие „информационный ресурс”. Информация стала превращаться, как справедливо утверждают исследователи, в важнейший стратегический ресурс общества.

Как бы ни было, а реалии сегодня таковы, что объемы информации, которой обладает общество, удваиваются каждые пять лет. Следовательно, резко возрастает объем знаний, необходимых сегодня специалисту любого профиля. Поэтому, утверждает профессор Б. С. Гершунский, и „общемировой кризис образования, о котором так много говорили и писали в последние годы, и который в тех или иных формах проявляется во всех странах мира, связан не только с недостаточной эффективностью образования с точки зрения прагматически оцененной экономической отдачи... Истинная сущность мирового образовательного кризиса состоит в беспомощности и неэффективности современного образования перед глобальными проблемами цивилизационного масштаба” [3, с. 32].

Поскольку информация (знание) становится ключевым фактором производства, превосходящим по значимости все виды материального производства, производства энергии и услуг, постольку возрастают требования к способам и методам усвоения информации, главным средством которого является система образования. Ведь не вызывает сомнений даже в скептиков, что в XX веке образование стало мощной социокультурной силой, определяющей стратегию развития страны на десятилетия вперед; оно перестало быть сферой услуг, оно есть способ формирования будущего нации.

Конференция Нобелевских лауреатов „На пороге XXI столетия: опасность и перспективы”, состоявшейся еще в 1988 г. в Париже, в своем итоговом документе определила образование как абсолютный приоритет развития человечества и констатировала: „Образование должно иметь абсолютный приоритет в бюджетах всех стран и содействовать развитию всех видов творческой деятельности”.

Это утверждение мировой интеллектуальной элиты, отмечает российский исследователь Б. М. Генкин, „можно воспринимать как аксиому, ибо сегодня решительным фактором социально-экономического развития является людской капитал, интеллектуальный ресурс, выраженный в знаниях, культуре и духовности всего мирового сообщества, который практически является беспредельным, неисчерпаемым и постоянно воспроизводимым” [2, с. 13]. Еще в XVII столетии Френсис Бэкон, известный английский ученый, мыслитель, высказал мнение, ставшее впоследствии афоризмом: „Знание – сила”. Причем под словом „знание” следует понимать не только и не столько возможность оперировать большими объемами фактов (как известно, еще Гераклит в

античной Элладе был убежден, что многознание уму не научает), сколько способность производить новую информацию, новые знания.

Информация, знание, как уже говорилось, удваиваются каждые пять лет. Поскольку основным ресурсом и источником благосостояния общества XXIв. становится его интеллектуальный потенциал, а уровень этого потенциала определяется, кроме всего прочего, количеством образованных граждан, развитостью системы просвещения, возникает необходимость в постоянном обновлении знаний. В многочисленных публикациях, как в нашей стране, так и за рубежом, давно говорится о непрерывном и непрерывном образовании, то есть об образовании на протяжении всей жизни. „Вызовы современного развития образования, – утверждают исследователи, – проявляются в необходимости возрастания образовательного срока в трудовой жизни работников, изменении требований относительно качественных характеристик человеческих ресурсов современного производственного процесса, повышении значения и доли интеллектуальных функций в процессе труда” [5, с. 55]. Здесь же приводится ожидаемая продолжительность образования в разных странах*.

Страна	Продолжительность образования, лет
Австралия	20,7
Великобритания	20,7
Швеция	20,3
Финляндия	20,0
Исландия	19,7
Бельгия	19,6
Новая Зеландия	19,1
Дания	19,0
Норвегия	18,4
Венгрия	17,6
Нидерланды	17,4
Германия	17,4
Ирландия	17,2
Испания	17,2
Португалия	17,1
Польша	17,0
Италия	17,0
США	16,9
Франция	16,8
Бразилия	16,7
Австрия	16,3
Россия	15,0
Чили	15,0
Люксембург	14,2

*Источник: Education at Glance 2005// <http://www.oecd.org>

В литературе сегодня предлагается различать словосочетания „бесперывное образование” и „неперывное образование”. Профессор В. П. Андрущенко так толкует термин „бесперывность образования”: „бесперывное образование представит возможность быть в общем русле развития цивилизации, поддерживать свою конкурентоспособность на протяжении всей жизни...” и дальше „...научить человека оперативно, системно и последовательно осваивать новые знания, информацию в меру ее перманентного накопления и развития, то есть обеспечить образование на протяжении всей жизни, которая должна стать способом и стилем общественно-индивидуального бытия человека в информационном обществе” [6, с. 13]. Следовательно, в категории „бесперывность образования” отображаются установки на бесперывное обучение, переподготовку, расширение профиля (повышение квалификации), самообразование, стажирование, обучение на протяжении всей жизни.

Относительно понятия неперывность, то эта категория употребляется для раскрытия технологии и механизма подготовки по направлениям и специальностям специалистов всех образовательно-квалификационных уровней. [4, с. 39].

Одной из составляющих неперывного образования является последипломное образование. В Украине функционирует Центральный институт последипломного педагогического образования (ЦИППО) Академии педагогических наук Украины. Институт является соучредителем таких международных проектов в системе последипломного образования: „Образовательный менеджмент” (Украина – Республика Беларусь – Нидерланды, результат разработки правового положения деятельности); „Экономическое образование” (Национальный Совет по экономическому образованию США – Украинский Совет по экономическому образованию); „Гендерное просвещение в системе повышения квалификации резерва руководителей учебных заведений Украины” (Канадско-Украинский гендерный фонд); „Intel. Обучение для будущего” – разработка-заказ, интеллектуальная просветительская работа, мероприятия коммуникации, веб-страницы... [7, с. 80 – 82].

Значительную роль в системе неперывного образования призвано играть дистанционное обучение, поскольку сегодня повышают квалификацию, получают второе высшее образование люди взрослые, работающие, но количество обучающихся дистанционно неуклонно растет. В качестве иллюстрации можно привести Университет Реджис, г. Денвер, штат Колорадо, США. Как свидетельствует директор отдела дистанционного обучения этого Университета, Элен К. Вотермен, за последние двадцать лет в университете было разработано много программ обучения в университете и аспирантуре, которые адресуются прежде всего взрослым, работающим людям. Ныне (2004) по этим программам обучается более 11 тыс. лиц, средний возраст студентов составляет 38 (!)

лет.* Это отделение университета называется Школой профессионального обучения, здесь функционируют четыре подразделения: четырехгодичные программы получения степени магистра, аспирантские программы, программы подготовки учителей и программы корпоративной подготовки / повышения квалификации. Именно в стенах этого университета была разработана первая программа электронного дистанционного образования; преподавание осуществлялось кабельным телевидением на всей территории США. По многим показателям программа была уникальной [10, с. 92 – 93]. Разумеется, система непрерывного последипломного и дистанционного образования предъявляет повышенные требования к учащимся (студентам), поскольку львиную часть знаний студент приобретает самостоятельно. Поэтому особое значение в этих условиях приобретает самостоятельная работа студента. Как известно самостоятельность – это способность отдельной личности систематизировать, регулировать свою деятельность по овладению знаниями без непосредственного руководства со стороны преподавателя. Следует отметить, что самостоятельная работа имеет большое воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность определённых умений и навыков, но и как черту характера, играющую очень важную роль в структуре личности специалиста. Самостоятельность базируется на таких личностных качествах, как уверенность в своём успехе, уверенность в достижении цели, самообладании в разных условиях, дисциплинированности, инициативности... И все же самостоятельная работа студентов – это специфическая деятельность, главной целью которой является формирование у них знаний, умений и навыков, формирование в студентов способности к самостоятельному, творческому мышлению, к инициативной деятельности.

Возможности для самостоятельной работы, для непрерывного образования сегодня колоссально возросли: новейшие информационные технологии, компьютерная техника, сеть Интернет и т.п. В современном образовании потому важное значение приобретает компьютерное обучение, которое призвано обеспечивать быстроту и доступность информации, а так же изучение последних достижений науки.

В последние десятилетия много говорится о нарастании негативных тенденций в духовной сфере человечества. Следует согласиться с утверждением профессора Б. С. Гершунского, что „только образованию посылна поистине историческая роль в спасательной интеграции Знания и Веры в упреждении необратимых деформаций в менталитете как локальных общностей, так и человеческой цивилизации в целом,

* Совершенно не случайно в последние десятилетия разрабатывается андрогогика – теория обучения взрослых, исходящая из того, что цель современного подхода к образованию состоит в содействии развитию и обогащению целостной личности, проявления ее самобытности, актуализации ее способностей.

а главное, – в возрождении и непрерывном обогащении высших нравственных идеалов и жизненных приоритетов человека” [3, с.15].

Список использованной литературы

1. **Волков А.** Загадки древней истории / А. Волков. – М., 2005.
2. **Генкин Б. М.** Экономика и социология труда / Б. М. Генкин. – М., 1998.
3. **Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М., 1998.
4. **Даниленко В.** Методологічні проблеми неперервної педагогічної освіти / Даниленко В., Левківський К., Мележик В. // Вища школа : наукове-практичне видання. – 2003. – № 2 – 3.
5. **Каленюк І.** Вища освіта в сучасному глобальному середовищі // Вища школа : наукове-практичне видання / Каленюк І. – 2008. – № 5.
6. **Нові технології навчання** // Матеріали наук.-пед. конф. Проблеми безперервної освіти в сучасних умовах соціально-економічного розвитку України : наук.-метод. зб. – Івано-Франківськ, 2002.
7. **Пуховська Л. П.** Міжнародна діяльність в умовах інтеграції: досвід Центрального інституту післядипломної освіти АПН України / Пуховська Л. П. // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1.
8. **Соловьёв Э. Г.** Информационное общество / Соловьёв Э. Г. // Новая философская энциклопедия : в четырёх томах. – Т. 2. – М., 2010.
9. **Toffler А.** The Third Ware / Toffler А. – Toronto etz., 1980.
10. **Хасон Дж. Вільям, Вотермен Х.** Елен Критерії якості дистанційної освіти II Вища школа / Хасон Дж. Вільям, Вотермен Х. Елен. – 2004. – № 1 (Джерело: Higher Education in Europe. – Vol. XXVII. – 2002.

Плстньов М. В. Інтелектуальний потенціал інформаційного суспільства: проблеми неперервної та післядипломної освіти

В умовах інформаційного суспільства пріоритетним стає виробництво знань. Неймовірно швидкими темпами зростає кількість інформації: за свідченням експертів, знання подвоюються кожні п'ять років. Виникла потреба для засвоєння нових знань, продовжувати навчання все життя: сьогодні в освітню практику увійшла неперервна, післядипломна і дистанційна освіта.

Ключові слова: інформація, інформаційне суспільство, освіта, неперервна освіта, післядипломна освіта, дистанційна освіта, інформаційні технології, знання.

Плетнев М. В. Интеллектуальный потенциал информационного общества: проблемы непрерывного и последиplomного образования

В условиях информационного общества пріоритетным становится производство знаний. Однако количество информации растёт невероятно быстрыми темпами. По свидетельству экспертов, знания удваиваются каждые пять лет. Возникла потребность для освоения новых знаний продолжать обучение всю жизнь: сегодня в образовательную практику вошло непрерывное, последиplomное и дистанционное образование.

Ключевые слова: информация, информационное общество, образование, непрерывное образование, последипломное образование, дистанционное образование, информационные технологии, знание.

Pletnev M. V. Intellectual potential of the information society: the problem of continued and postgraduate education

In the conditions of information society the priority of knowledge production has become evident. As it is known, the amount of information is growing incredibly fast, and according to experts, the amount of knowledge is expanding twice more every five years. The need for getting new knowledge and education throughout life has become an essential part of nowadays educational practice. That is why continued, postgraduate and distance education has its own important place in the system of our education.

Key words: information, information society, education, continued education, postgraduate education, distance education, information technologies, knowledge.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [378.091.2:004] – 047.58

Є. М. Хриков

**МОДЕЛЮВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ WEB 2.0
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Необхідність моделювання інноваційної технології організації навчального процесу у вищому навчальному закладі обумовлюють декілька чинників. Першим таким чинником є необхідність забезпечення релевантності системи професійної підготовки реаліям сьогодення. Другий – поява нових засобів організації навчальної діяльності студентів. Третій – принципові зміни, які відбуваються у формуванні та розвитку особистості сучасної людини. Четвертий – поява нових спеціальностей, ефективну організацію професійної підготовки за якими не можна здійснити за допомогою традиційних підходів.

Теоретичне підґрунтя для моделювання інноваційної технології організації навчального процесу у вищому навчальному закладі створюють роботи А. Алексюка, А. Вербицького, Д. Демідова, В. Дьяченко, О. Падалки, Д. Чернилевського, О. Кучерявого, В. Огнев'юка, П. Стефаненко, А. Фурмана, М. Чошанова та інших.

У дисертаційних роботах останніх років представлено тільки окремі аспекти організації навчального процесу (І. Драч, О. Євдокимов,

О. Островерх, Л. Серкова), модернізації професійної підготовки (О. Жигло, А. Зубко, Н. Дворнікова) у вищих закладах освіти, розкрито сутність модульної системи навчання (Н. Білик, В. Коваленко, А. Комишан, І. Мищук, М. Сукнов).

З приводу робіт, обумовлених імплементацією болонських реформ, треба зазначити, що вони цілісно не охоплюють професійної підготовки у ВНЗ. Таким чином, наявні теоретичні наробітки не дозволяють системно перебудувати професійну підготовку фахівців.

Метою статті є моделювання технології організації навчального процесу на прикладі підготовки магістрів за спеціальністю „Управління соціальним закладом”, яка є новою для України, з якої відсутні освітні стандарти та дотепер навіть не обґрунтовано поняття „соціальний заклад”. У широкому сенсі соціальними закладами можна вважати заклади, які надають громадянам будь-які послуги – освітні, медичні, адміністративні, соціальні тощо. А у вузькому сенсі – тільки ті, що надають соціальні послуги незахищеним верствам населення, тобто громадянам, які потребують соціальної підтримки.

Для обґрунтування даної технології необхідно виокремити чинники, які впливають на організацію навчального процесу в магістратурі „управління соціальними закладами”. Серед них найбільш значущими є такі:

- відсутність підручників та навчальних посібників з більшості дисциплін спеціальності;
- розробленість значної кількості технологій організації професійної підготовки;
- відсутність досвіду підготовки фахівців даної спеціальності;
- високий рівень свідомості, самостійності, вмотивованості на навчання студентів;
- готовність студентів до використання Інтернет-технологій;
- наявність у більшості студентів досвіду керівної роботи або роботи в соціальній сфері.

Урахування перелічених чинників дозволяє визначити вимоги до технології навчального процесу в магістратурі:

- технологія повинна враховувати особливості сучасних студентів, які відрізняються високим рівнем свідомості, самоповаги, демократичності, вимогливості, орієнтовані на більш активну позицію в навчальному процесі;
- технологія повинна забезпечувати високий рівень теоретичної та практичної підготовки. Як відомо, традиційна технологія навчання орієнтована переважно на теоретичну підготовку студентів, яка забезпечується завдяки пануванню лекційно-семінарської системи навчання;
- технологія повинна передбачати високий рівень активності студентів. Ця властивість обумовлюється особливостями сучасних

студентів-магістрантів, більшість з яких працює, має життєвий досвід, орієнтована на позицію суб'єкта навчального процесу, суб'єкт-суб'єктні стосунки з викладачами;

- технологія повинна передбачати осучаснення функцій викладача, головною з яких стає організація навчальної, дослідницької, практичної діяльності студентів. Довгий час викладач ВНЗ був і поки що залишається переважно джерелом інформації для студентів. Така позиція не відповідає властивостям студентів, збільшенню обсягу накопиченої інформації, цілям професійної підготовки в сучасних умовах;

- технологія має передбачати використання традиційних та інноваційних форм та методів навчання. За тривалий час розвитку педагогічної науки розроблено значну кількість технологій та підходів до організації професійної освіти, деякі з яких мають фундаментальне значення та зберегли свою значущість до нашого часу;

- технологія повинна бути змодельована з урахуванням сучасного рівня розвитку інформаційних технологій. Суспільне життя, освітні процеси в наш час не можливі без використання інформаційних технологій. Ці технології дозволяють накопичувати, передавати, створювати інформацію, забезпечувати спілкування, взаємодію, спільну діяльність людей. Усі ці можливості можуть збагатити навчальний процес, підвищити його ефективність, зробити його більш відповідним нашому часу, особливостям студентів;

- технологія повинна базуватися на розроблених педагогічною теорією концепціях, методах та ідеях.

Ураховувати наведені чинники та особливості під час моделювання технології навчального процесу дозволяє концепція знаково-контекстного навчання, яку розробив А. А. Вербицький у 1991 р. [1] Ця концепція спирається на теорію діяльності, у відповідності до якої засвоєння соціального досвіду здійснюється в результаті активної діяльності суб'єкта. Організація навчання відповідно до цієї концепції базується на таких принципах: активності особистості; проблемності; єдності навчання та виховання; послідовного моделювання за допомогою форм навчальної діяльності слухачів змісту та умов професійної діяльності фахівців.

Як відомо, знаково-контекстне навчання – це форма активного навчання, змодельована для використання у вищій школі, яка орієнтована на професійну підготовку студентів. Ця форма реалізується завдяки системному використанню професійного контексту, поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності.

Будь-яке теоретичне питання необхідно вивчати у зв'язку з виробництвом. Дана концепція пропонує два шляхи інтеграції практичної та теоретичної підготовки.

Перший. Програма будь-якого навчального предмету повинна містити такий теоретичний матеріал, який максимально наближений до практичних проблем конкретної професійної діяльності.

Другий. Ураховуючи практичні потреби професійної діяльності, необхідно визначати зміст теоретичних дисциплін професійного циклу. Якщо перший шлях передбачає просування від теорії до практики, то другий – від професії до теорії.

Знаково-контекстне навчання передбачає, що всі знання надаються та вивчаються тільки в контексті майбутньої професійної діяльності. Загальною основою різних методик стає професійний контекст, необхідність міжпредметних та міждисциплінарних зв'язків.

У процесі моделювання технології навчання вважаємо за доцільне спиратися на лабораторно-бригадний метод, який було створено в 20-ті роки ХХ століття [2, с. 45]. Як відомо, цей метод характеризують такі особливості:

- відмова від предметного принципу викладання;
- пріоритет емпіричних знань, спрямованість на вивчення виробництва, природи, суспільства;
- зміна функцій учителя від трансляції інформації до організації навчальної діяльності;
- використання групової форми навчальної роботи учнів.

Наступним методологічним підґрунтям процесу моделювання доцільно використовувати VEB 2.0 [3]. Запровадження Веб 2.0 в освіту передбачає використання нових мультимедійних технологій та Інтернету для підвищення якості професійної підготовки шляхом спрощення доступу до ресурсів та сервісів, а також за рахунок віддаленого обміну та співпраці членів мережевих спільнот.

Технологія VEB 2.0 базується на мережевих соціальних сервісах, які підтримують мимовільний шлях розвитку спільнот людей, зацікавлених у спілкуванні, обміні інформацією, розробці певних проблем. Такі спільноти створюються не за вказівкою згори, а складаються знизу-вгору за допомогою зусиль значної кількості формально незалежних учасників.

Використання мережевих сервісів створює умови для змістовного та інструментального збагачення діяльності магістрів та працівників соціальних закладів. Вирішенню завдань професійної підготовки можуть сприяти сервіси обміну знаннями, сервіси для створення підручників, сервіси Інтернет-спілкування, сервіси для збереження документів, сервіси для збереження фото-, аудіо- та відеоматеріалів, геоінформаційні системи та сервіси для зберігання закладок.

Саме VEB 2.0 перетворює створені інформаційні мережі в соціальні. Уважається, що зближення мережних комунікацій із соціальними (реальними) конкретизується саме у VEB 2.0. Мережа, що фактично виконує функцію соціального оператора, діє за допомогою нових комунікативних моделей, які регламентують та певною мірою контролюють діяльність усіх її суб'єктів.

Веб-сервіси 2.0 – це платформа соціальних сервісів і служб, що дозволяє будь-якому користувачеві, у нашому випадку магістру, працівнику соціального закладу, одержувати, створювати й бути

співавтором інформації, здійснювати синхронне й асинхронне спілкування в мережі.

Для організації навчального процесу у WEB 2.0 є потенційна можливість створювати особисту зону в мережі та мережеві співтовариства за інтересами.

Соціальну мережу можна розглядати як співтовариство людей, пов'язаних спільними інтересами, спільною справою або якимось іншими причинами для безпосереднього спілкування. Вона має певну множину соціальних об'єктів та деяку множину відносин у ній

Соціальна мережа визначається як особливий тип зв'язків між вузлами мережі, що відбираються або стихійно формуються залежно від цілей побудови конкретної мережі та цілей окремих її суб'єктів.

До особливостей соціальних мереж відносять:

- динамічність, візуалізацію інформації, інтерактивність, доступність, відкритість;
- використання он-лайн та офф-лайн взаємодії суб'єктів;
- децентралізація;
- саморозвиток мережі, перевага горизонтальних зв'язків суб'єктів;
- автономність вузлів мережі, відносність простору й часу.

Під час моделювання інноваційної технології організації навчального процесу доцільно спиратися на кейс-технологію [4]. Ця технологія дозволяє провести структурування змісту освіти, навчальних завдань, навчальної діяльності магістрантів, контрольних завдань та форм звіту майбутніх керівників соціальних закладів. Кейси повинні мати переважно комплексний характер, охоплювати зміст професійної підготовки, відповідати оптимальному обсягу самостійної роботи, передбачати участь усіх членів навчальної групи в реалізації навчальних завдань. Основою для розробки структури кейсів може бути теорія управління, яка системно охоплює діяльність керівників соціальних закладів.

Таким вимогам відповідає теорія створення умов. Відповідно до цієї теорії сутність управління соціальним закладом полягає у створенні прогностичних умов (визначення стратегії розвитку соціального закладу), соціальних умов (забезпечення реалізації безпосередніх функцій закладу), психологічних умов (формування психологічного клімату, стилю управління, створення системи мотивації, оптимальне розв'язання конфліктних ситуацій), організаційних умов (формування організаційної структури управління, організаційне забезпечення управління закладом), правових умов (забезпечення відповідності нормам права управлінських рішень, розробки посадових обов'язків, діяльності закладу), кадрових умов (здійснення підбору працівників закладу, підвищення їх кваліфікації, організація самоосвіти, оцінки діяльності), матеріально-фінансових умов (забезпечення ефективного використання бюджетних коштів, залучення позабюджетних коштів, покращення матеріальної бази закладу), санітарно-гігієнічних умов (забезпечення стану закладу)

нормативним санітарно-гігієнічним вимогам), медичних умов (підтримка системи діагностики, профілактики захворювань працівників).

Ідеї кейс-технології доцільно використовувати з урахуванням усіх інших методологічних засад нової технології і в першу чергу VEB 2.0.

У якості ще однієї методологічної засади нової технології навчання доцільно використовувати проектний метод, який дозволяє упорядкувати навчальну діяльність магістрантів, оформити її результати та організувати її оцінку [5]. Доцільно, щоб проекти мали характер комплексних завдань, які охоплюють різні навчальні дисципліни та були реалізовані мікрогрупами магістрів (бригадами).

Прикладом такого комплексного завдання може бути наступне: створити базу положень про соціальні заклади (за допомогою Інтернет-технологій та відвідування соціальних закладів); проаналізувати, що в цих положеннях спільного, відмінного, як їх зміст відповідає законодавчим та нормативним документам; проаналізувати практику діяльності соціальних закладів та з'ясувати, наскільки вона відповідає положенням, законодавчим документам; під час відвідування соціальних закладів, бесід з працівниками, проаналізувати діяльність закладів та з'ясувати причини невиконання певних функцій та запропонувати шляхи їх оптимізації.

Для упорядкування діяльності магістрантів та її контролю доцільно запропонувати форму звітної таблиці (див. табл. 1).

Таблиця 1

Функції соціальних закладів, передбачені законами, нормативними документами	Наявність даних функцій в положеннях про соціальні заклади	Причини невідповідності функцій соціальних закладів	Шляхи оптимізації функцій соціальних закладів

Для вивчення діяльності соціального закладу магістрантам необхідно буде проаналізувати плани роботи, посадові інструкції працівників, іншу документацію та провести співбесіди з працівниками та громадянами, яких вони обслуговують. Для цього необхідні методики аналізу документів та проведення бесід, які доцільно розробити разом із магістрантами.

Під час аналізу діяльності соціального закладу магістрант повинен збирати інформацію для різних кейсових завдань, які повинні відповідати структурі діяльності керівників цих закладів та структурі навчального плану.

Інтеграція запропонованих методологічних засад дозволяє визначити особливості нової технології професійної підготовки:

- зміна функцій та кількості лекційних занять, які повинні виконувати підготовчий, оглядовий характер;

- розробка системи комплексних міждисциплінарних завдань, форм фіксації інформації;
- використання VEB 2.0 для отримання, фіксації, трансформації, виробництва інформації;
- опора професійної підготовки на вивчення практики діяльності соціальних закладів, її моделювання, самостійну роботу студентів з інформацією.
- використання групової діяльності магістрантів під керівництвом викладачів;
- залучення для проведення занять на базі соціальних закладів їх керівників;
- використання для виконання навчальних завдань електронних курсів лекцій, інформації, отриманої під час вивчення соціальних закладів, інформації, отриманої за допомогою технологій VEB 2.0, інформації, отриманої під час групової проектної діяльності;
- залучення до створення навчального контенту за допомогою VEB 2.0 працівників соціальних закладів.
- організація контролю та оцінки результатів навчальної діяльності у формі захисту розроблених складових навчального контенту, комплексних завдань, проектів.

Реалізації нової технології може завадити: недостатня готовність викладачів до використання VEB 2.0 у навчальному процесі; недостатня готовність частини студентів до використання VEB 2.0; небажання більшості соціальних закладів надавати можливість магістрантам вивчати свою діяльність; обмеження в організації навчального процесу, які обумовлює традиційний навчальний план. Тому актуальною є проблема пошуку шляхів подолання можливих ускладнень у процесі запровадження нової технології.

Список використаної літератури

- 1. Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие. / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
- 2. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- 3. Горошко Е. И.** Образование 2.0 – это будущее отечественного образования? Режим доступа : http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v12_i2/pdf/12.pdf.
- 4. Долгоруков А.** Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. Режим доступа : http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600.
- 5. Полат Е. С.** Метод проектов. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm>

Хриков Є. М. Моделювання технології організації навчального процесу з використанням VEB 2.0 у вищому навчальному закладі

У статті обґрунтовано інноваційну технологію організації навчального процесу у вищому навчальному закладі на прикладі підготовки магістрів спеціальності „управління соціальним закладом”. Ця технологія ґрунтується на концепції знаково-контекстного навчання, положеннях лабораторно-бригадного методу, WEB 2.0, кейс-технології, проектного методу. Головними особливостями цієї технології є зміна співвідношення теоретичної та практичної підготовки, аудиторних занять та самостійної роботи; зміна функцій викладачів; використання у процесі навчання можливостей інформаційних технологій.

Ключові слова: технології, навчальний процес, кейс-технології.

Хрыков Е. Н. Моделирование технологии организации учебного процесса с использованием WEB 2.0 в высшем учебном заведении

В статье обоснована инновационная технология организации учебного процесса в высшем учебном заведении на примере подготовки магистров специальности „управление социальным учреждением”. Эта технология базируется на концепции знаково-контекстного обучения, положениях лабораторно-бригадного метода, WEB 2.0, кейс-технологии, проектного метода. Главными особенностями этой технологии является изменение соотношения теоретической и практической подготовки, аудиторных занятий и самостоятельной работы; изменение функций преподавателей; использование в процессе обучения возможностей информационных технологий.

Ключевые слова: технологии, учебный процесс, кейс-технологии.

Khrykov Ye. M. The modeling of technology organization of educational process with the use of Web 2.0 in institution of higher education

The innovative technology of organization of educational process in institution of higher education on the example of preparation of masters on a specialty „management of social establishment” is grounded in the article. This technology is based on the concept of sign-context education, brigade-laboratory method, Web 2.0, case technology, project method. The main features of this technology are changes in the relationships between theoretical and practical preparation, class work and individual work; changes of the roles of the teachers; basis of educational process on the opportunities of information technology.

Key words: technologies, educational process, keyster technologies.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

КИТАЙСЬКА МОВА В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

УДК 378.8:811.58

王春月

Ван Чуньюе

孔子学院高级商务汉语教学的创新性探析 АНАЛІЗ ІННОВАЦІЙНОГО ВИКЛАДАННЯ ДІЛОВОЇ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ (ВИЩИЙ РІВЕНЬ) В ІНСТИТУТАХ КОНФУЦІЯ

摘要：在国外孔子学院从事高级商务汉语教学的教师要具备丰富的对外高级汉语教学经验和专业的商务文化背景知识，更要具备创新性教学思维与能力，能够因地制宜、因人而异地选择多种教学方法，同时还需“量身定制”编写“与时俱进”的高级商务汉语教材，更要能充分运用现代化多媒体教学手段和技术，由此才能在外国的文化环境下培养出真正所需的具备“汉语语言能力+商务专业知识+跨文化交际能力”的复合型商务汉语人才。

关键词：孔子学院 高级商务汉语 教学方法 创新性 多媒体

随着中国改革开放进程的深入，中国市场与国际社会接轨的程度越来越深，尤其是中国与世界各国间的商贸业务往来与日俱增。为了能够更好地了解中国的市场经济文化和商务活动特点与规律，成功促成与中国的各种商贸活动，近年来世界各国对掌握商务汉语知识与能力的人才需求量越来越大，并促使世界各地越来越多的教育机构和组织开设了迎合不同社会需求的各类各级的商务汉语课程。而探寻其行之有效的教学方法即成为在国外从事商务汉语教学的教师迫切关注和亟待解决的问题。尤其是高级商务汉语的教学，对从业教师提出了更高的要求 and 更大的挑战。

一、国际高级商务汉语教师应成为“汉语通”与“商务通”

所谓商务汉语，即指应用于商务背景下的专业汉语。商务汉语教学，就是从汉语语言和商务专业两个方面为商务汉语学习者提供系统、实用的“汉语能力+商务知识”的交际及工作使用语言的学习，以提高其跨文化商贸交际能力。高级商务汉语教学，即高于初级、中级商务汉语教学中基于对初级、中级汉语的学习和对一般日常商务知识的初步与简单了解，并对高级汉语的学习和高、深、广的商务专业文化知识精深的把握。尤其是在不同的文化国度，没有国内相对得天独厚的汉语语言环境，商务活动情境和充足的教学资源，因此，在国外进行高级商务汉语教学工作中，教师要面对更为严峻的诸多考验。

首先，在以“商务”为核心的汉语教学过程中，在国外从事高级商务汉语教师的职业素养之一就是应该具备丰富的高级汉语教学经验。一方面是因为在国外从事汉语教学的中国教师是各国汉语学习者心目中的最具权威的“汉语通”——无所不知、无所不晓，是其最信赖和最依赖的汉语知识与中国文化的传播者，因此，在国外从事汉语教学的中国教师必须精通有关汉语的语言学知识和尽可能多的中国文化常识。另一方面是因为商务汉语较一般对外汉语有其诸多特殊之处，首先就是商务汉语领域存在大量的商务专业术语和基本概念，商务汉语的词汇、语法和句型结构自成体系，语用现象错综复杂，较一般对外汉语教学有较高的难度；此外，在国外学习商务汉语者，不具有在中国学习商务汉语的优越性，即无法像中国的留学生有诸多接触中国商贸业界实务活动的机会，可以帮助其消化商务理论知识。因此，这种商务汉语专业性强又没有与中商务活动环境的特点，就要求在国外从事高级商务汉语的教师要专门学习商务专业词汇的语义和特殊句式、句型的运用规律和特点，深刻理解其丰富、深层的商务知识意义，为没有汉语语言环境的学习者扫除语言学习上的障碍，成为名副其实的“汉语通”。

其次，在国外的高级商务汉语教师还要成为一名专业的中国“商务通”，即要具备广博的中国商务贸易背景知识与技能，充分熟悉和了解中国商业经济活动运作程序，包括中国企业的经营与管理、中国的商务制度与条例、中国的商贸谈判技巧与流程和中国的金融方针与政策等，同时

，还要熟知有关商务经济活动的中国政治、法律、历史、地理、文化与科技等相关领域的知识。因为，高级商务汉语的学习者通常都是具备高级汉语水平的“汉语高手”，对中国日常文化和一般商务文化已经具有了较高程度的了解，所以他们相对见多识广、思维活跃，经常会向教师提出具有一定深度和高度的商务性专业问题，而只有充分做好准备的教师，才能够在高级商务汉语教学的课堂上，不仅能够灵活自如地传授有高度、有深度、有广度的商务汉语知识，而且还能够游刃有余地对学习者做到问必答、答必对，以使其专业求知欲心满意足而取得理想的教学效果。

二、国际高级商务汉语教学方法应因地制宜

在高级商务汉语教学中，教师首先要明确教学方法应区别于一般对外汉语教学以及初级和中级商务汉语教学，尤其是在国外进行高级商务汉语教学教师更应该转变在国内的教学观念，教学方法和手段尤其要因地制宜、因人而异。虽然，目前在国内外各教育机构和组织所开设的商务汉语课程培养目标的制定不尽相同，基本上表现为迎合各自所需，各自为战的现状，但在高级商务汉语教学中，学界已基本达成共识的是，加强学习者对中国商务文化背景深层意义的了解，以培养和提升学习者用中文进行跨文化商务交际的能力。

经济全球化的趋势和日益频繁的国际商务活动，越来越显示出对多元文化理解的必要性和跨文化交际能力的重要性。在国际商务活动中，来自不同文化背景的人们因价值取向和行为方式的不同而产生的文化碰撞与冲突，是导致跨国经营失败的重要原因之一。因此，跨文化意识和跨文化交际能力意味着国际商务活动的成败。因此，在国外进行高级商务汉语教学的教师首先要明确告知学习者，汉语能力仅是形成跨文化交际能力的一个基础和一种工具，在中外商务活动中，需要的是复合型“汉语语言能力+商务专业知识+跨文化交际能力”的商务汉语人才，即不仅具有汉语能力和跨学科的商务专业知识，更重要的是要具备避免和处理中外文化冲突的跨文化交际能力。而要想具备跨文化交际能力，学习者首先要充分了解自己国家的商务文化，同时要充分了解中国的商务文化要

素，包括中国商人的行为规则、思维方式、处事哲学、道德标准等，并分析两国文化差异对两国商务交往可能造成的现实或潜在的影响。而且学习者还要能够识别、理解、尊重和包容文化差异，求同存异，充分发掘、识别和掌握文化冲突的根本所在，能够客观认识每一种文化关于价值判断的标准在其文化体系的范围内都有其存在的相对合理性，能够正确理解任何一种价值标准都不存在比其它标准优越或落后的问题。只有具备以上认识与意识的商务人士才能成功有效地进行跨文化商务交际。

可见，国外高级商务汉语教学的教师首先自身就应具备跨文化商务交际能力，具有跨文化教学意识，在自身明确正确理解中外商务文化差异对在商务汉语学习中培养国外学习者跨文化商务交际能力具有重要意义的同时，亦能指导学习者在学习中逐渐理解和消化，逐渐培养学习者正确的跨文化商务交际的意识和能力。为实现这一培养目标，国外高级商务汉语教师所运用的教学方法多种多样，如任务教学法、案例教学法、模拟角色训练等等，其中，中外文化对比教学法可谓在国外进行高级商务汉语教学中较行之有效的的方法之一。所谓中外文化对比教学法，即在高级商务汉语教学中，结合任务教学法等其他多种教学方法，提前给学习者布置需预习的有关某商务主题的作业和任务，让其事先搜集和整理相关的当地国商务文化现象、特点、规律等，并进行利弊分析，然后在课堂上用中文与同学共同分享自己的观点，同时，教师也将中国的相关商务主题的文化现象、特点与规律进行介绍、分析和总结，最后师生共同进行客观比较有关该商务主题的中外商务文化中的异同与冲突之处，以及其中可能导致两国商务活动失败的主要因素，并鼓励和激发学习者广开思路寻求消解文化冲突的方法和对策，以促使两国商务经济活动的成功。这种中外文化对比教学法不仅仅能够刺激学习者积极学习和了解两国文化的主观能动性，同时还能促进其全面、深入、透彻地理解两国文化的深层内涵与差异，并锻炼和培养了学习者用中文和商务专业知识分析问题、思考问题与解决问题的能力，这正是高级商务汉语学习者们寻求的提升自身跨文化商务交际能力的行之有效的多维多元训练方法之一。

三、国际高级商务汉语教材内容编写应与时俱进

目前在国内外出版的商务汉语教材的内容编写与改革往往严重滞后于教学实际需要。诚然，众所周知，对外汉语教材的编写是一项非常重要且艰巨的任务，而商务汉语教材的编写，同时要兼顾汉语语言文化和商务专业文化两大系统，因此其编写工作难度更大。尤其是高级商务汉语教材内容区别于一般对外汉语教材和初级与中级商务汉语教材，已经不是仅仅侧重于中国一般社会文化常识和商务文化的基本常识，而是要满足高级汉语水平学习者的需要，同时还要反映当代中国商务经济活动新现象、新特点、新规律和新趋势，即教材内容应该对中国国内、国际商务经济活动前沿呈现及时动态的追踪和反映。这样才能在学习者面前展现出具有时代特点的、真实的当代新中国与国际市场接轨的商务经济活动现状，这样学习者在从事相关商贸业务工作时才不会有陌生感，才不会不知所措，才会充满信心地去面对和处理各种与中国相关的国际商务活动。否则，教材内容严重滞后于时代发展特点，不仅容易让学习者误解当前中国商贸活动的实际情况，更有可能影响当前及未来中国在国际市场上的商务经济活动的顺利开展。

可见，一定要重视国外高级商务汉语教材的编写，除了商务主题的选择要新颖，还要保障商务词汇的重现率，课后语言结构功能和商务内容训练亦应有所创新，包括分角色扮演和朗读课文、阅读理解、商务交际和任务训练等都要注重时代性、前沿性、实用性和交际性特点，以从听、说、读、写等多维化、多层面、多视角做到全方位地训练学习者跨文化商务汉语交际能力。一本好教材就相当于一个好老师，尤其是对于在资料与资源相对较少的国外从事高级商务汉语教学的教师来说更是如此。一个教师如若拥有一本内容编写水平较高的高级商务汉语教材，自然会令教学效果事半功倍。

四、国际高级商务汉语教学应充分运用现代化多媒体技术

多媒体课件具有图、文、声、像并茂的特点，能够动静结合，清晰、直观、生动、形象地展示中外商务活动中的真实情境。在高级商务汉语教学课堂中，充分运用现代化多媒体教学手段和技术，积极发挥多媒

体课件的教学优势，将或优秀的、或著名的、或经典的、或另类的、或成功的、或失败的、或富有争议性的各类选题的中外商务活动案例可集中、可分散、可综合、可分类地穿插于多媒体课件中，变教师的口述描述介绍和抽象理论解说为具体可感的直观形象和情境，对提高学习者的学习兴趣和质最，可收到事半功倍的效果，同时还营造了耳目一新的教学情境——一个活跃的、互动的课堂学习氛围。

有关心理学研究认为，学习者对新的知识信息都有一种好奇心理，而多媒体课件新颖、生动、活泼、丰富多彩的直观界面，恰恰调动了学习者的积极性，成为学习者摄取新知识的驱动力。例如，教师根据教学对象的特点和需求，围绕学习者在从事中外商务活动经历中常遇到的问题有针对性的选择相关案例视频，并精心设计和制作在多媒体教学课件中，在课堂上放映之后，教师要注意做到精讲多练，即教师只需解答有关的语言知识点，然后更多地锻炼学习者的综合实践能力，即由学习者针对商务活动视频展开探讨，要求学习者运用汉语思维模式和汉文化解析每一选题的中外商务活动中成功的关键因素，或者导致失败的原因所在，或者文化交际中存在的注意问题，以及寻求行之有效的中外双方共赢的解决之道。这种充分运用多媒体教学手段和技术，不仅优化了课堂教学环境，增加了课堂教学信息量，更重要的是有效地培养和锻炼了学习者提出问题、分析问题和解决问题的综合实践交际能力，真正实现了教学目标和提升了教学质量。

由于不同国家文化背景、价值理念、消费习惯的不同，国际商务活动必然面临文化冲突与融合的问题。商务文化是社会文化的重要组成部分，商务汉语教学是对外汉语教学的重要组成部分。对于高级商务汉语的学习者来说，研究汉语已经不是他们主要的学习目的，而以汉语为工具从事对外商务贸易，培养自身具备跨文化交际能力已经成为一种热门的选择。学习者学习语言是一个多维度、多空间的过程，教师是否具有丰富的讲授讲解经验，学习者是否处于汉语语言环境和商务运作环境都会影响其学习效果。因此，在国外从事高级商务汉语教学的中国教师不仅要具备较高的语言与商务专业素养，还要结合所在国的实际情况因地

制宜、因人而异地选择行之有效的教学方法和编写为学生量身定制的教材，更要充分运用现代化多媒体教学手段和技术，这样才能取得相对理想的教学质量和效果，以实现高级商务汉语教学的培养目标。

(作者简介：王春月，1974 年出生，中国吉林大学中国现当代文学硕士研究生毕业，现为中国长春理工大学文学院副教授，主要研究方向为对外汉语教学和广告传播学，目前就任于俄罗斯布里亚特国立大学孔子学院，从事对外汉语教学和中国文化传播工作。)

参考文献：

1. 吴瑛. 文化对外传播：理论与战略[M]. 上海：上海交通大学出版社，2009.
2. 刘珣. 对外汉语教学引论[M]. 北京：北京语言文化大学出版社，2006.
3. 沈庶英. 汉语国际教育视域下商务汉语教学改革探讨[J]. 国家教育行政学院学报，2012 (03).
4. 莫若华. 商务汉语教学的若干问题与多元对策[J]. 广东技术师范学院学报，2012 (01).
5. 乔晔. 试论商务汉语教学中的文化教学[J]. 河南教育，2011 (04)：27-28.
6. 邓淑兰，李廷圭. 任务型教学法在商务汉语教学中的应用考察[J]. 现代语文，2011 (01)：121-123.
7. 苗欣. 案例教学法在商务汉语教学中的应用[J]. 大庆社会科学，2011 (02)：146-148.
8. 刘巍. 商务汉语教学与跨文化交际能力培养[J]. 高教研究，2010 (04)：197-199.
9. 聂学慧. 高级阶段商务汉语语篇特征及语篇能力培养途径[J]. 天中学刊，2010 (08)：139-140

Ван Чуньюе. Аналіз інноваційного викладання ділової китайської мови (вищий рівень) в Інститутах Конфуція

Викладач, який присвятив себе навчанню ділової китайської мови (вищий рівень) в Інституті Конфуція, повинен володіти багатим досвідом викладання ділової китайської мови як іноземної і спеціальними знаннями в області культури ділового спілкування, повинен мати інноваційне мислення та здатність реалізувати його. Також викладач повинен, виходячи з місцевих умов і використовуючи індивідуальний підхід до студентів, підбирати різноманітну методику. У той же час викладач повинен готувати відповідні сучасні матеріали по діловому китайській мові, уміти використовувати мультимедійні засоби навчання. Тільки таким чином в культурному середовищі іноземної держави можна

виховати справжнього професіонала у сфері ділового спілкування, який володіє комплексом знань – „володіння китайською мовою + знання комерційного справи + міжкультурне спілкування”.

Ключові слова: Інститут Конфуція, ділова китайська мова (вищий рівень), методика викладання, інновації, мультимедіа.

Ван Чуньюэ. Анализ инновационного преподавания делового китайского языка (высший уровень) в Институтах Конфуция

Преподаватель, посвятивший себя обучению деловому китайскому языку (высший уровень) в Институте Конфуция, должен обладать богатым опытом преподавания делового китайского языка как иностранного и специальными знаниями в области культуры делового общения, должен иметь инновационное мышление и способности реализовать его. Также преподаватель должен, исходя из местных условий и используя индивидуальный подход к студентам, подбирать разнообразную методику. В то же время преподаватель должен готовить соответствующие современные материалы по деловому китайскому языку, уметь использовать мультимедийные средства обучения. Только таким образом в культурной среде иностранного государства можно воспитать настоящего профессионала в сфере делового общения, который обладает комплексом знаний – „владение китайским языком + знания коммерческого дела + межкультурное общение”.

Ключевые слова: Институт Конфуция, деловой китайский язык (высший уровень), методика преподавания, инновации, мультимедиа.

Wang Chunyue. The Analysis On Innovation of Advanced Business Chinese Teaching in Confucius Institute

In Confucius Institute abroad Advanced Business Chinese Teaching teachers not only to have a wealth of foreign Chinese teaching experience and professional business and cultural background knowledge, but also to have innovative teaching thinking and ability, and local conditions, select a variety of teaching methods vary from person to person, at the same time need to „tailor-made” to write „Times” Advanced Business Chinese teaching materials, but also to be able to make full use of modern multimedia teaching methods and technology, which can train really needed to have „Chinese language skills + Business expertise in foreign cultural environment + crosscultural communicative competence” composite Business Chinese talent.

Key words: Confucius Institute, Advanced Business Chinese, teaching methods, Innovation, multimedia

Стаття надійшла до редакції 14.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 006+378+80+811.581.11

О. В. Попова

ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Проблема професійної підготовки перекладачів китайської мови наразі є особливо актуальною, оскільки останні 10 років динамічно розвиваються міжнародні зв'язки України з КНР, що зумовлює необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців в галузі сходовознавства для створення та підтримки сприятливих взаємовідносин між двома країнами. Вивчення саме китайської мови викликає безліч труднощів, враховуючі лінгвістичні розбіжності двох мов, ієрогліфічне написання слів, особливу тональність китайських слів (та складів), словотворення, культурно-філософське трактування ієрогліфів, етимологію китайських ключів і т. ін.

Підготовка перекладачів китайської мови до професійної діяльності є дуже складним й трудомістким процесом як з боку викладачів, та й з боку студентів – майбутніх перекладачів. „Процедура” підготовки перекладачів-сходовознавців докорінно відрізняється від „тренування” перекладачів будь-якої іншої мови (англійської, німецької, італійської, французької, турецької і т. д.). Сутність професійної підготовки перекладачів китайської мови, її складових та чинників її ефективної реалізації доцільно розглядати крізь призму дефініцій „професійна підготовленість”, „готовність до професійної діяльності”, „професійна компетенція” з урахуванням історичних, культурних і філософських ідей України й Китаю, структура, етапи та якості якої значно еволюціонували під впливом різноманітних культурно-політичних, соціально-економічних, морально-етичних й психолого-педагогічних факторів. Отже, це сприяло проведенню історико-культурного аналізу наукової, педагогічної та класичної літератури з метою виявлення лінгвосоціокультурних особливостей навчання майбутніх перекладачів китайської мови на різних історичних етапах становлення професії „перекладач-китаєзнавець”. Актуальність цієї роботи полягає у дослідженні зазначених етапів, оскільки дана тематика не висвітлена в повному обсязі в сучасній педагогічній літературі. Знання специфіки професії перекладача китайської мови, починаючи з джерел її існування, служитимуть правильної організації процесу підготовки фахівців до професійної діяльності.

Метою дослідження стало вивчення історіографічного аспекту професійної підготовки перекладачів китайської мови в системі освіти України. Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання таких **завдань**: 1) встановити історичні етапи еволюції професії „перекладач-китаєзнавець”; 2) схарактеризувати особливості професійної підготовки

перекладачів китайської мови згідно до певного історичного етапу становлення досліджуваної професії.

Розуміння ролі, змісту професійного „функціонування” перекладача, його особисті характеристики, вимог до якості праці перекладача знайшли своє відображення ще в епохах стародавніх цивілізацій, коли писемний переклад був провідним видом мовленнєвої діяльності, пов’язаною з тлумаченням Святого письма. Усний переклад поступово проникав на професійну арену тлумача завдяки налагодженню торгівельно-політичних відносин між близько-, а потім, далеко розташованих населених пунктів. Послідовний вид перекладу, як основний, передбачав коректну комунікативну поведінку перекладача та мовленнєві вміння в межах певної ситуації. Перекладач набував свій комунікативний досвід засобом спілкування з носіями іноземної мови.

Наразі професійна компетенція лінгвіста-перекладача вимагає наявність двох основних складових – *комунікативної* та *лінгвістичної* (лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної та орфоепічної). *Професійна комунікативна компетенція*, яка є найважливішим конститuentом, формується у студентів різних спеціальностей для реальних академічних та професійних сфер і ситуацій [1, с. 7 – 8].

Під час підготовки перекладачів китайської мови лінгвістичний компонент викликає найбільш труднощів, оскільки китайська мова належить до сіно-тибетської групи мов і має ієрогліфічне написання. Ієрогліф вже містить граматичне, семантичне й графічне „навантаження”. На фонологічному рівні маніфестується семантика тональності китайських слів і речень. Некоректний вибір напрямку ядерного тону викликає безліч фонологічних помилок, наприклад, „мама” (mā) и „кінь” (mǎ). Мовленнєві вміння, які є зіставним елементом комунікативної компетенції, для перекладачів передбачають таке автономне володіння іноземною мовою, щоб вони могли ефективно виконувати свої професійні обов’язки в академічному та професійному середовищі. Особлива увага приділяється *соціокультурній* компетенції перекладача-китаєзнавця, якому необхідно розуміти й тлумачити різні аспекти китайської культури й мовної поведінки у професійному середовищі, а також реагувати на них.

Становлення перекладача-тлумача китайської мови в межах України нерозривно пов’язано з динамічним розвитком українсько-китайських дипломатичних відносин після підписання представниками урядів двох могутніх країн Спільного комюніке 4 січня 1992 року. Весь період взаємодії країн і, відповідно, історичний період розвитку професії „перекладач-китаєзнавець” можна формально поділити на 3 етапи: 1) 1992 – 2002 роки; 2) 2003 – 2009 роки; 3) 2010 – теперішній час.

Перший етап характеризується як „культурна революція”. Ознайомлення українців з культурою Китаю, китайців – з культурою України почалося з епізодичних обмінів творчими колективами між містами-побратимами та організації виставок зразків українського і китайського мистецтва. З огляду на нестабільний матеріальний стан

України подібне культурне поєднання здійснювалося протягом 8 років. К 2000 року зросла кількість взаємних візитів вищих посадових осіб двох країн, що зумовило необхідність залучення більш українських фахівців-перекладачів китайської мови до міжнародної діяльності в галузі культури й мистецтва. Потреба в перекладачах стала відчуватися особливо гостро, коли в цивілізованому діалозі взяли участь самі народи. Було вирішено організувати Дні культури України в КНР. Перекладачам необхідно було „занурюватися” в сферу українського та китайського культурного життя, наприклад, досліджувати популярне танцювальне мистецтво (класичний балет, фольклорний танець, сучасний танець), музикальне мистецтво (інструментальне оформлення українських та китайських музичних творів, актуальні музичні жанри, творчість відомих діячів музичної культури), образотворче мистецтво (своєрідність українського народного декоративного мистецтва, фотографії, традиційного живопису маслом, китайської графіки й каліграфії) тощо.

Спеціалізації „перекладач-китаєзнавець” та „філолог-китаєзнавець” в той період не мали успіху у вищих навчальних закладах України. Існуюче на той момент навчально-методичне забезпечення професійної підготовки китаєзнавців не потребувало вдосконалення та перегляду його змісту. У 2001 році новим орієнтиром в галузі вивчення та викладання іноземної мови, а також оцінювання мовленнєвих вмінь студентів-філологів виступили Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [2]. Провідні ВНЗ України почали адаптувати навчальні програми відповідно до запропонованих вимог. Навчання перекладу базувалося на таких основних видах діяльності: 1) *письмовий переклад (translation)*, спрямований на читача, за схемою „**Writer** (Lx) → **text** (in Lx) → **USER** → **text** (in Ly) → **Reader** (Ly)”, де Lx текст-оригінал, а Ly – текст іншою мовою; 2) *усний переклад (interpreting)* із залученням мовця-посередника в бесіду-діалог двох мовців за схемою „**Interlocutor** (Lx) → **discourse** (in Lx) → **USER** → **discourse** (in Ly) → **Interlocutor** (Ly)”. Тематика професійних ситуацій охоплювала наступні рубрики: 1. Персональна ідентифікація (встановлення контактів / стосунків); 2. Загальне робоче оточення і повсякденна робота (співбесіда в межах працевлаштування, повсякденна адміністративна діяльність); 3. Стосунки з колегами і клієнтами (засідання, зустрічі, бізнес ланчі, спілкування через Інтернет, дискусії на робочому місці, переговори, світські події); 4. Ділові подорожі (турагенція, аеропорт, залізничний вокзал, на борту літака, судна, в поїзді, в готелі, в ресторані, в банку, на пошті); 5. Міжнародні конференції, зустрічі, дискусії; 6. Здоров’я та особиста безпека (у лікаря, в аптеці, невідкладна допомога, робоче місце, подорож); 7. Контракти та угоди (працевлаштування, страхування, надання послуг, партнерство / співробітництво); 8. Компанія (структура, результати роботи, продукція, послуги, штат, політика, реклама); 9. Питання професійного та академічного характеру (лекції, семінари, практикуми, консультації, бібліотека, лабораторія, ресурсний центр, заняття в аудиторії).

Зважаючи на вищезазначене, зміст навчальних програм почав видозмінюватися, в першу чергу це стосувалося академічної тематики, а саме більш уваги було спрямовано на ознайомлення майбутніх перекладачів китайської мови із сучасними віяннями китайської культури (у порівнянні з українськими). Отже, вітчизняна система підготовки фахівців-китаєзнавців в період з 1992 по 2002 роки поєднала сучасні європейські тенденції та сучасно-традиційні китайські [3].

Перша науково-практична конференція в посольстві України в Китаї „Зони розвитку високих технологій: концепція, практика й перспективи”, в ході якої було обговорено коло питань про співпрацю двох країн в сфері науки та техніки, розпочала *другий етап* українсько-китайської дружби. Взаємовідносини між Україною й Китаєм в галузях машинобудівництва, засвоєння космосу, біотехнологій, інформатики, засвоєння нових виробництв набували характер взаємної вигідності. Китай став третім по розміру торговим партнером України. На думку багатьох економістів-міжнародників, Україна та Китай могли взаємодоповнити одна одну, саме тому двостороння співпраця не тільки позитивно відображуватиметься на розвитку науки й техніки, а також сприятиме підвищенню економічної могутності двох країн. Такі перспективи проєциувалися на зміст освітньо-кваліфікаційної характеристики й освітньо-професійної програми досліджуваної спеціальності.

Навчання на факультетах китайської філології обрало напрямком на підготовку фахівців високої кваліфікації, які у повному обсязі мають професійні й особисті якості, що забезпечують їм пріоритетну затребуваність та стійку конкурентоздатність на українсько-китайському і міжнародному ринку праці, а також широкі можливості самореалізації, у тому числі в новітніх галузях знань, найбільш значущих сферах професійної діяльності і життя. Додатковими було признано універсальні компетенції: а) загальнонаукові, б) інструментальні, в) системні. Професійні компетенції передбачали:

- володіння навичками кваліфікованого аналізу, коментування, реферування й узагальнення результатів наукових досліджень з використанням сучасних методик та методологій, передового досвіду;
- володіти навичками кваліфікованої філологічної експертизи, критики, інтерпретації, коментаря й аналізу різноманітних типів дискурсу;
- уміння створювати, редагувати, реферувати і систематизувати тексти різноманітної стильової та жанрової приналежності;
- уміння трансформувати різноманітні типи тексту (зміна стиля, жанру, цільової приналежності тексту, трансформація вербальних текстів у мультимедійні, друкованих – гіпертекстові й електронні і т. і.);
- здатність до планування й здійснення прилюдних виступів з використанням ораторського мистецтва;
- володіння навичками послідовного усного та письмового перекладу різностильових текстів з китайської мови (та другої іноземної мови) на українську мову і з української мови на китайську мову (та

другу іноземну мову);

- здатність і готовність до участі у розробці наукових, культурних, соціальних, педагогічних, творчих, рекламних, видавничих проектів;
- володіння навичками підготовки наукових, науково-популярних, літературно-художніх, публіцистичних та інших видавництв, роботи з офіційними й історичними документами [4].

Заснування мережі міжнародних освітньо-культурних центрів „Інститут Конфуція” Державною канцелярією КНР з розповсюдження китайської мови та культури у всьому світу (і зокрема Україні) спільно із зарубіжними освітніми закладами надало українцям можливість ближче ознайомитися з особливостями китайської культури, філософії, літератури. Завданнями центру є :

- організація курсів китайської мови а культури;
- проведення наукових конференцій, присвячених Китаю;
- популяризація мови й культури Китаю засобами різноманітних конкурсів і заходів;
- проведення кваліфікованого тесту з китайської мови (HSK);
- підготовка та видання навчальної літератури з китайської мови;
- стажування студентів та викладачів в Китаї, консультації з навчання в КНР.

К 2009 року в Україні було відкрито 3 такі центри – в Києві, Луганські, Харкові. Це означало, що на науковій арені з’явилася додаткова могутня стратегічна сила з навчання студентів китайської мови та професійної підготовки студентів – майбутніх перекладачів китайської мови, саме тому на початок 2010 року науково-методична база підготовки фахівців-китаєзнавців мала всі передмови успішної реалізації освітньо-професійних програм зі спеціальності „Переклад (китайська мова)”.

Третій етап дипломатичних відносин між Китаєм та Україною можна відзначити як „дипломатичний бум”. 15 квітня 2011 року було підписано Угоду про співпрацю між Мінюстом України і Китаєм, яке передбачає обмін досвідом з правових питань, а саме в сферах правосуддя, організації виконання кримінальних покарань, організації роботи адвокатів і нотаріусів, проведення судової експертизи, створення нових експертних методик і програмних продуктів і т. і. Дві країни з’єднало спільне коло проблем: необхідність удосконалення системи адміністрування й управління країною, боротьба з корупцією у власних структурах, зменшення регуляторної функції держави та вплив бюрократичного апарату на прийняття рішень в країні. Після цієї події розпочалась робота з активізації військово-технічної співпраці між країнами. Голова Генерального штабу Народно-визвольної армії Китаю генерал-полковник Бінде Чень 11 серпня того року відвідав Україну з метою ознайомлення з Військово-морськими Силами України. Він високо відзначив розвитку інфраструктуру українського військового флоту й бойовий дух моряків. У ході візиту було зазначено основні напрямки

розвитку військового та військово-технічної співпраці: в галузі військової освіти та підготовки кадрів, військової медицини, розвитку співпраці між видами озброєних сил і родами військ, обміну досвідом та реформування військ. Перекладачам необхідно було освоювати нову галузь.

В межах програми гуманітарної співпраці між КНР та Україною було підписано Угоду про обмін телевізійної продукцією, згідно якої країни реалізують ряд спільних проектів в сферах телебачення та радіомовлення. 11 листопада 2011 року між Центральним телебаченням Китаю і Національною телекомпанією України було підписано меморандум про співпрацю в галузі телебачення та меморандум з обміну телевізійних продукцією з значнішим оператором кабельного телебачення в Україні – групою компаній „Воля”. Усний переклад набував популярність. Для участі у цієї галузі було запрошено висококваліфіковані перекладачі, які швидко адаптувалися до процесу перекладу. Урахувати тематичну новизну в навчальних програмах було необхідним. „Спонтанність” перекладу на дану тематику високо оцінювалася, що, безумовно, потребувало тривалого тренування.

14 листопада 2011 року в Державному комітеті телебачення та радіомовлення України відбулося підписання Угоди про співпрацю між Держкомтелерадіо й головним державним управлінням радіомовлення, кінематографії й телебачення КНР. Сторони зобов’язуються сприяти створенню умов для широкого й свободного розповсюдженню інформації для подальшого поглиблення знань про життя народів своїх держав, налагодження та подальшого розвитку рівноправного й взаємовигідного співробітництва в сфері телебачення і радіо. Привітається обмін спеціалістами в сфері телебачення й радіомовлення та їхня участь в науково-практичних семінарах і конференціях, допомога в обміні журналістами й знімальними групами, теле- й радіоорганізаціям – в обміні та трансляції теле- й радіопрограм, які ознайомлюють з політикою, економікою, суспільством, культурою та спортивним життям. Важним було ознайомлення китайців з історією, культурою, економікою України. Обмін аудіовізуальною продукцією розпочався, планується спільне виробництво теле- та радіопрограм. Це означало збільшення кількості перекладачів китайської мови, залучених до діяльності у вищезазначеній сфері, з боку України, і перекладачів української мови – з китайського боку.

У 2011 році українсько-китайська співпраця в сфері освіти набуває новий імпульс. Роком раніше Китай ініціював створення спеціальної комісії зі співпраці в галузі освіти. Україна підтримала ініціативу. Комісію з китайського боку очолив перший заступник Міністра освіти, науки і техніки КНР. На першому засіданні комісії в Пекіні було виокремлено цілий ряд заходів, узгоджено кількість китайських студентів і аспірантів, які будуть навчатися на контрактній основі в Україні. Навпаки, китайські партнери запросили українських студентів (рівень бакалаврів, магістрів, аспірантська підготовка) для навчання в Китаї. Слід зазначити, що

українські студенти мають шанс навчатися в Китаю на бюджетній основі (у протиставлення з іноземними студентами, 99,99% з яких навчаються в Україні на контрактній основі). Інститути Конфуція, як окрема освітньо-культурна структура, надають можливість слухачам курсів китайської мови здати іспити HSK, які є признаними у всьому світі.

28 березня 2012 року в м. Санья (КНР) відбулося перше засідання українсько-китайської підкомісії зі співпраці між Урядом України та Урядом КНР, яке головував Перший заступник Міністра освіти і науки, молоді та спорту України Євген Суліма та заступник Міністра освіти КНР Хао Пін. У процесі роботи підкомісії було підсумовано досягнення за останні два роки та розширено розглянуто питання академічного обміну студентів, аспірантів і викладачів вищих навчальних закладів, навчання іноземних громадян в Україні та Китаї. Співпраця провідних китайських і українських університетів з проведення спільних наукових досліджень і можливого подальшого впровадження новітніх розробок, підготовки висококваліфікованих кадрів, а саме виконання аспірантських дисертаційних робіт під двійним керівництвом професорів з китайських та українських ВНЗ, культурної співпраці, а саме вивчення країнознавства; відкриття китайської школи в м. Києві; створення нових Центрів української мови в Китаї та Інститутів Конфуція в Україні; продовження функціонування українсько-китайської підкомісії на постійній основі і т.д. Сторони домовилися про подальше освітнє і наукове співробітництво з інженерно-технічного, природничо-наукового, медичного, гуманітарного та громадського напрямків. В результаті між Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України та Міністерством освіти КНР було підписано Угода про співпрацю в галузі освіти.

Всі події ознаменували перегляд змісту навчання перекладачів китайської мови. Пізнання китайської культури, філософії, мистецтва притягло все більш уваги. Новітні науково-технічні, економічні та культурні галузі „потребували” залучення висококваліфікованих перекладачів. Межі „спеціальної” компетенції розширювалися, тобто перекладачі китайської мови поглиблювалися в особливості провідних галузей науки і техніки. Усний переклад став затребуваним, як ніколи. Послідовний переклад є самий популярний, друге місце займає синхронний переклад (на слух, з листа, читання заздалегідь перекладеного тексту). Кінцева ціль підготовки перекладачів в межах навчання усного перекладу на цей період формується таким чином: розвиток перцептивних, мнемічних та інших здібностей, необхідних для оволодіння навичками та вміннями усного послідовного та синхронного перекладу; перебудова мовленнєвих і перекладацьких навичок і вмінь, формування здібностей виконання перекладацьких операцій та діянь у високому темпі й специфічному об'єднанні, властивих усному перекладу; розширення та закріплення загальноосвітніх знань з поширеного кола тем, враховуючи галузі майбутньої спеціалізації, вдосконалення володіння образотворчими ресурсами китайської мови;

сповіщення теоретичних знань в галузі синхронного й послідовного перекладів для надання більш цілеспрямованості й усвідомлення навчального процесу та вдосконалення професійних знань в ході подальшої практичної роботи; продовження роботи з формування всебічного світогляду та виховання високих моральних властивостей [5, с. 86 – 120]. У зв'язку з вищезазначеними компонентами кінцевої цілі зміст навчальних програм і професійних компетенції трансформувалися [6]. Акцент було зроблено на „якісний контингент”, а не „кількісний”, хоча кількість, як це було вже відзначено, затребуваних перекладачів китайської мови значно збільшилася. Наразі наступною проблемою стає розробка критеріїв відбору студентів-потенційних перекладачів китайської мови, особливо в галузі послідовного й синхронного перекладів, оскільки не кожен слухач курсів перекладу на факультеті іноземних мов має здатність до здійснення усного перекладу відповідно встановлених вимог. Отож, контингент майбутніх фахівців-перекладачів китайської мови ретельно відбирається.

Слід зазначити, що двостороння політична взаємодія постійно зміцнюється, контакти на вищому рівні частішають, саме тому підхід до підготовки перекладачів китайської мови паралельно видозмінюється. На сьогодні дружні взаємовідносини та всебічна дружня співпраця країн вийшли на рівень стратегічного партнерства, що відображується на навчально-методичній базі підготовки фахівців в галузі перекладознавства.

Таким чином, проведене дослідження історіографічного аспекту професійної підготовки перекладачів китайської мови в системі освіти України виявило нерозривний зв'язок між історичними етапами становлення дипломатичних відносин між Україною та Китаєм та особливостями професійної підготовки перекладачів китайської мови згідно до певного історичного етапу становлення досліджуваної професії. Результатом еволюції професії (в період з 1992 року по теперішній час) зумовило трансформацію цілей та змісту навчання, підвищення вимог до компонентів професійної компетенції фахівців в сфері китаєзнавства та розробку нових критеріїв відбору студентів для навчання зі спеціальності „Переклад (китайська мова)”.

Список використаної літератури

- 1. Бакаєва Г. Є.** Програма з англ. мови для професійного спілкування / [кол. авторів Г. Є. Бакаєва та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
- 2. Common** European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge, C-ge University Press, 2001. – 260 p.
- 3. Долгополова Л. А.** Програма держіспиту з теорії та практики перекладу першої ін. мови для ф-ту перекладачів (ОКР „Спеціаліст”, кваліфікація „Філолог, перекладач двох ін. мов”) / [кол. авторів Л. А. Долгополова, Л. С Лемешко, та ін.]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2005. – 18 с.
- 4. Демчук Т. В.** Програма вступного іспиту з кит. мови для вступників до аспірантури / Т. В. Демчук. – Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Інститут філології. Кафедра китайської, корейської та японської філології. – Київ, 2005. – 19 с. **5. Ширяев А. Ф.** Синхронный перевод. Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. - М. : Воениздат, 1979. – 183 с. **6. Козорізо О. П.** Програма вступних іспитів ОКР „спеціаліст”, „магістр” (кит. мова та література) / О. П. Козорізо – Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Інститут філології. Кафедра китайської, корейської та японської філології. – Київ, 2011. – 7 с.

Попова О. В. Історіографія професійної підготовки перекладачів китайської мови в системі освіти України

У статті розглядається історіографічний аспект професійної підготовки перекладачів китайської мови в системі освіти України; встановлені історичні етапи еволюції професії „перекладач-сходознавець”; охарактеризовані особливості професійної підготовки перекладачів китайської мови у відповідності певним історичним етапом становлення досліджуваної професії.

Ключові слова: професійна підготовка, перекладач китайської мови, перекладач-сходознавець, історіографія.

Попова О. В. Историография профессиональной подготовки переводчиков китайского языка в системе образования Украины

В статье рассматривается историографический аспект профессиональной подготовки переводчиков китайского языка в системе образования Украины; установлены исторические этапы эволюции профессии „переводчик-востоковед”; охарактеризованы особенности профессиональной подготовки переводчиков китайского языка в соответствии с определенным историческим этапом становления исследуемой профессии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, переводчик китайского языка, переводчик-востоковед, историография.

Popova O. V. Historiography of the Professional Training Intended for the Translators of Chinese Within the Ukraine's System of Education

This article is devoted to the historiographical aspect of the professional training intended for the translators of Chinese within the Ukraine's system of education; the historical stages in the evolution of the profession „translator-orientalist” are determined; the peculiarities of the professional training intended for the translators of Chinese according to a definite historical stage in the evolution of the investigated profession are characterized.

Key words: professional training, translator of Chinese, translator-orientalist, historiography.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.015.31 : 17.022.1(510)

Сюй Чже

ВПЛИВ ТРАДИЦІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ КИТАЙСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Проблема формування загальнолюдських та національних цінностей особистості є ключовою для всіх наук про людину: філософії, історії, соціології, права, культурології, психології, педагогіки.

У сучасних педагогічних концепціях, присвячених питанням національної освіти, проглядається генетичний зв'язок між такими фундаментальними поняттями, як освіта, загальнолюдські цінності, національні цінності [1; 2; 3; 4; 5].

Сучасні педагоги зазначають, що загальнолюдські та національні цінності є провідним механізмом впливу на особистість та її поведінку, вказують на шляхи реалізації її духовно-морального потенціалу [6; 7; 8; 9].

Роль цінностей для життєдіяльності соціуму неможливо переоцінити, оскільки саме вони постають потужними регуляторами соціальних і культурних процесів.

Оволодіння національними цінностями, що веде до формування високо розвинутої особистості, здатної дбайливо зберігати їх, використовувати і примножувати заради подальшого соціального прогресу, є головною підставою у новій соціокультурній парадигмі.

Ціннісні орієнтації сучасної молоді представлені у соціально-педагогічних дослідженнях Р. Асадулліна, Л. Борисової, В. Журавльова, С. Григор'єва, А. Запесоцький, Д. Леонтьєва, В. Немирівського, В. Оськіна, В. Пряникова, В. Сластьоніна.

Філософсько-методологічні аспекти формування цінностей представлені в роботах В. Верещагіна, І. Калайкова, Б. Гершунського, М. Бердяєва.

Серед українських науковців дослідженням цінностей, ціннісних орієнтацій та їх впливом на формування особистості займаються В. Андрущенко, Л. Морозова, І. Брийовська, М. Лукашевич, А. Ручка та ін.

Мета цієї статті – проаналізувати роль традиційних цінностей китайського суспільства у процесі формування особистості.

Використання в науці понять „національні цінності”, „національна ціннісно-орієнтована свідомість”, „універсальні загальнолюдські цінності національного духу” фіксує факт соціальної й психологічної самотності певного етносу і його відмінності від інших аналогічних спільнот і припускає єдність усіх членів певного етносу, об'єднаних загальними ідеями, установками [9, с. 7]. Вивчення численних етносів, що перебувають на різних щаблях формування й розвитку, переконує, що єдність членів етносу, крім усього іншого, забезпечується наявністю певних рис психіки, єдиним сприйняттям і оцінкою тих самих учинків і подій, єдиним

відношенням до тих або інших цінностей. Саме з позицій поєднання, сукупності таких почуттів і відносин і треба підходити до поняття нації і національних цінностей [3, с. 41].

Кожна нація відрізняється тільки їй одній властивим поєднанням й співвідношенням темпераменту, типом мислення й світосприйманням. В унікальності внутрішнього світу нації, у стійкості її внутрішнього складу і полягає цінність будь-якої нації як біосоціального співтовариства людей і одночасно культурного феномена [6, с. 19].

На формування особистості відповідно до правил китайської цивілізації великий вплив мало учення Конфуція. Філософ сформулював зміст моральної відповідальності людини перед самою собою та перед суспільством. Моральний ідеал конфуціанства – особисте вдосконалення, безустанне „переборювання себе” (ке цзі), тобто Шлях „Дао”, подвижництво, у якому людина духовно мужніє, олюднює сама себе, при тому робить це неодмінно в спілкуванні з іншими. Життєвий ідеал Конфуція – дотримуватися потягів серця, не порушуючи правил [10, с. 41].

Упродовж усієї історії Китаю виконання моральних і етичних норм і правил, затверджених конфуціанською ідеологією, було для жителів Піднебесної головним порадищем їхнього життя. Етичний принцип традиційно в Китаї був абсолютним критерієм цінності. „У всіх діях керуйся моральністю”, „Немає злочину більшого, ніж не мати дао, немає провини більш глибокої, ніж не мати де” [10, с. 48]. За порушення моралі, зневагу до точно фіксованого церемоніалу, найменше відхилення від вироблених століттями й заповіданих предками стародавніх традицій застосовувалися суворі покарання, порушники переслідувалися та засуджувалися суспільною думкою та владою.

Конфуціанська ідеологія затверджувала паритетний вплив сім'ї на виховання моралі, тому що виховання почуття любові до інших людей може бути ще плене тільки в сім'ї. Основи морального виховання людини закладаються в сім'ї внаслідок почуття подяки – батьки віддали нам так багато – ми повинні їх любити. Конфуціанські норми поведінки на перше місце висувають повагу до старшого, преклоніння перед його авторитетом і підпорядкування йому. Цьому поклонінню відповідає наступний конфуціанський принцип: „Установленням кореня народжується й шлях. Синівська шанобливість (сяо) і повага до старших (ді) – це і є корінь милосердя” [11, с. 209]. Прихильники конфуціанства вважали, що природа людини не дозволяє їй поширити привіт в сім'ї почуття любові до близького на всіх людей. Людина як істота соціальна прагне складати стосунки з конкретними близькими людьми, і ці стосунки структуруються за допомогою спеціальних правил „лі”. Поняття „лі” стало вищим символом ритуалізованої етики, перетворилося в найбільш загальну характеристику правильного, навіть ідеалізованого соціального устрою та поведінки людини [11, с. 210]. Правила пристойності становлять частину ритуалу, якому китаєць звик слідувати та який займає в його житті велике місце. У сучасному житті концепції „лі” не втратили свого значення, що

знайшло своє відбиття в особливостях поведінки в громадських місцях, у стосунках з родичами, друзями, незнайомими людьми. Китайці вважають дурним тоном робити зауваження дітям у присутності їхніх матері та батька, такі дії будуть уважатися образливими для батьків дитини. Підказувати комусь на іспиті вважається неприпустимим.

Для китайської традиції характерно „наполегливе й навіть агресивне твердження скромності й безкорисливості в якості чи не вищих людських чеснот” [12, с. 55]. У цьому полягає традиційна формула порядної поведінки: „Усе добре приписувати іншим, усе дурне брати на себе”. „Покаянний вид” китайця, зумовлений ідеологічними вимогами суспільства, можна зарахувати до одного з невід’ємних традиційних культурно-психологічних феноменів у змісті національної самосвідомості китайців.

З кінця 1970-х до початку 1990-х років у Китаї пройшли реформи, що торкнулися всіх аспектів життя суспільства, поставили китайців віч-на-віч із проблемою збереження традиційної китайської культури в процесі модернізації. Поворот китайського суспільства до ринкової економіки викликав гострі протиріччя між традиційними уявленнями та моральними уявленнями нового типу. При здійсненні модернізації, як показав досвід західних країн, виникає багато різних соціальних проблем – наркоманія, криза сім’ї, втрата духу гуманності тощо. Стосунки між людьми розглядаються крізь призму корисності, яка протиставляється совісті, боргу, відповідальності, що, у свою чергу, призводить до втрати моральних обмежень, приниження моральних цінностей у суспільному житті.

За результатами аналізу вивчення соціологами КНР системи моральних цінностей у сучасних молодих китайців була виділена наступна ієрархія найважливіших для респондентів моральних цінностей: чесність, патріотизм, шанування батьків, цілісність, виконання обіцянок, увічливість, скромність, почуття подяки. Ці дані в цілому підтверджують прихильність молоді до традиційних китайських звичаїв і порядків. Так, китайська молодь вважає найбільш важливою „чесність” – традиційну моральну настанову, що високо цінується в умовах, коли соціальні контакти обмежуються рамками сім’ї та сусідства; менш цінується „виконання обіцянок” – сучасна моральна настанова, значуща при умовах ринкових відносин. Багато вчених зазначають, що вчення Конфуція буде зберігати свою духовну цінність. Воно пустило глибоке коріння в китайському суспільстві: „їх не змогли винищити ні проникнення в Китай західних ідей, ні „культурна революція... Воно вистояло й сьогодні служить незамінною опорою соціального порядку та національного процвітання” [12, с. 71].

До констант, багато в чому визначальних для особливості національної самосвідомості, належить властиве представникам даної культури розуміння часу й простору.

Китайський народ, як ніхто інший, має потужну історичну пам'ять. Її вихованню надавалося велике значення й робилося це на основі національної історичної традиції. Примітно, що й китайський календар тісно сполучений з китайською історією, орієнтований у часі на події, пов'язані з образом історичної особи – імператора.

У граматиці китайської мови немає лінійного розподілу категорії часу на минуле, теперішнє та майбутнє. Потрібно спеціально або додавати слова „учора”, „сьогодні”, „завтра”, або згадувати якісь дати або імена діючих осіб з історії, а офіційно для фіксації минулого обов'язковий девіз царювання.

Культ сім'ї в китайській культурі також знайшов своє відбиття в системі літочислення. Послідовність років поєднують „кола” числом рівно по 60 років, тому що в сім'ї одночасно живуть дідусі, діти й онуки. Це природний розмір сімейного щастя, радості за потомство й шанування батьків [12, с. 91].

Китайці не виявляють особливого інтересу до абстрактних понять „простір” і „час”, віддаючи перевагу практичному розумінню, наближеному до повсякденного життя людини, її цілей і завдань. Хоча в прадавніх текстах можна зустріти термін „юй чжоу” – „великий космос”, мова про час і простір у китайській культурі, зазвичай, іде в контексті міркувань про те, як краще людина може відповідати тому або іншому відрізьку часу або ситуації. Традиційна увага фокусується на суб'єктивному факторі, на житті людини, її справах і можливостях, її самореалізації, а не на об'єктивних ознаках часу й простору [12, с. 93].

Спостерігати час по-китайськи значить стояти обличчям до вже зробленого й спиною до майбутнього, очікуваного. Примітно, що китаєць, який пливе вниз за течією ріки життя, сидить у човні обличчям до пройденого шляху й спиною до майбутнього, очікуваного. Майбутнє в китайця перебуває зі спини, тече йому в потилицю, і тому воно невідомо й даремно для завдань теперішнього моменту. Багато молодих китайців на наше питання про майбутнє не загадували для себе перспектив далекого майбутнього, а орієнтувалися на значення й цінності сьогоденного дня для подальших перспектив. Відповіді молодих китайців в основному були: „Зараз я багато працюю, а там подивимося”, „Я не можу говорити заздалегідь, що мене чекає в майбутньому, але сьогодні я роблю все, що необхідно”. Китайці менш самовпевнені у своїх планах на майбутнє, оскільки вважають, що майбутнім неможливо керувати. Цьому свідчать висловлення типу: „Що далі буде, то буде”, „Я не можу загадувати наперед”, „Невідомо, що відбудеться в майбутньому” [12, с. 97].

Традиційна культура характеризується стабільно існуючою системою прав і обов'язків, що визначають взаємодію людини з іншими людьми. Досягнення гармонії в людських стосунках завжди визнавалися китайською культурою вищою цінністю. Вона становить основу конфуціанської етики, якою традиційно керується китайський народ.

Конфуціанська філософія визнає необхідним досягнення гармонії у двох сферах: у сімейних стосунках і у стосунках між живими й мертвими.

У сімейних стосунках гармонія досягалася наявністю люблячих батьків, синівної шанобливості, братньої згоди й солідарності, існуванням особливого ставлення до покійних предків. Цей ідеал людських стосунків має глибоке коріння в китайській культурі, чим, очевидно, і пояснюється збереження в китайському суспільстві високої цінності авторитарної патріархальної сімейної системи та інституту поклоніння предкам.

Конфуціанська традиція споконвіків надавала сім'ї величезне значення, ставлячи її на перше місце серед колективів, до яких належав кожний індивід. Ідеалом у конфуціанській традиції вважалася велика патріархальна сім'я – багатодітність сприймалася як гарантія забезпеченої старості. Конфуціанські норми поведінки на перше місце висувають повагу до старшого, преклоніння перед його авторитетом і підлеглість йому. У свою чергу старший захищає молодшого, учить його та допомагає йому в житті. Авторитет голови завжди був абсолютним і виражався в повному підпорядкуванні його рішенням усіх членів сім'ї, а також у прояві зовнішніх почестей: „Служи батькам за ритуалом, коли вмруть – їх погребти за ритуалом й принось їм жертви далі за ритуалом”. Суворі ієрархія із самого народження визначала місце людини в суспільстві. Почуття ієрархії в китайців становить суть гуманності [12, с. 103]. Усвідомлення природної нерівності положення „облич” забезпечує стабільність суспільства. Переважна більшість китайців в умовах традиційного суспільства розглядали у якості провідної цінності сім'ю, не відокремлюючи себе від неї. Сім'я була для них середовищем соціального існування, місцем реалізації їх соціальних цілей і потреб. Основи морального виховання людей закладаються в сім'ї. Культивування людинолюбства починається з вироблення синівної шанобливості „сяо” до старших і братньої любові до молодших „ді” [12, с. 104].

Сім'я в сучасних китайців відіграє в повсякденному житті більшу роль, ніж в європейців, будучи головним джерелом соціальних гарантій, матеріальною й моральною страховкою у випадку невдач. Однак у наш час традиційні уявлення про сім'ю перетерплюють чималі зміни. Цьому сприяє ряд чинників. Серед них демографічна політика держави, що примушує мати в сім'ї тільки одну дитину, урбанізація, вплив західних зразків і ідей.

У дослідженнях китайських учених відзначаються наступні проблеми сімейного виховання й сімейної моралі в сучасному Китаї. Під час культурної революції було поставлено питання про відмирання сім'ї, її вважали пережитком минулого, розглядали як путо, як окови. Численні сім'ї під час культурної революції піддалися нападкам, руйнуванню, а деякі були просто знищені. Через таку політику багато молодих людей не отримали нормального сімейного виховання. Статистичні дані свідчать, що серед правопорушень, допущених молодими людьми, чимала частка припадає на провини, викликані неблагополуччям у сім'ї. За роки реформ

поступово виросло число людей, які усвідомлюють важливість сімейного виховання, почали виходити періодичні видання з цієї проблеми. У наш час суспільство зіштовхується з новими проблемами в сімейному вихованні. До нових проблем у китайському суспільстві зараховують:

1. Значне поліпшення побутових умов багатьох сімей, „деякі голови сімейств потурають підвищеним матеріальним запитам своїх дітей, сприяють появі в них почуття переваги й свідомості привілейованості”;

2. Зростання кількості сімей, які мають одну дитину, що, з одного боку, повинне сприятливо позначитися на сімейному вихованні, оскільки батьки можуть приділяти єдиній дитині більше уваги й турботи, але, з іншого боку – саме в силу своєї „одиночності” ця дитина може вирости розпещеною, примхливою, егоїстичною;

3. Багато батьків пов’язують майбутнє своїх дітей винятково із вступом у вищі навчальні заклади, змушують їх з ранку до вечора сидіти за книгами. „Навіть трьох-чотирирічних дітей учать запам’ятовувати класичні вірші, уміти складати тощо”. Опікуючись лише про розумовий розвиток дітей, такі батьки забувають про їх моральне виховання, фізичне здоров’я [12, с. 166].

Таким чином, мир, порядок, гармонія, досконалість, ієрархія, знання, сім’я, соціальна справедливість є головними національними цінностями сучасного китайського суспільства. Однак, обговорюючи проблему особливостей національної самосвідомості, ми повинні вказати на співіснування двох тенденцій: по-перше, у сучасному Китаї зберігаються традиційні ціннісні орієнтації на тілесну й особистісну самопрезентацію в соціальних стосунках; по-друге, умови світової інтеграції культурних цінностей розвертають молодь від національного капсулювання до інтеграції.

Подальшого розвитку вимагають питання формування національних цінностей особистості за допомогою засобів мистецтва, зокрема музичного. Важливим і необхідним вважаємо й питання створення комплексної педагогічної системи формування національних цінностей молоді, яка навчається.

Список використаної літератури

- 1. Бажановська О. В.** Роль загальнолюдських цінностей у процесі формування громадянина демократичної держави / О. В. Бажановська // Вісн. ЛДПУ імені Тараса Шевченка. – 2003. – № 7 (63). – С. 9 – 14.
- 2. Бех І. Д.** Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка та психологія. – К., 1997. – С. 12 – 26.
- 3. Боришевський М. Й.** Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка та психологія. – К., 1997. – С. 40 – 53.
- 4. Римаренко Ю. І.** Національний розвиток України: проблеми і перспективи / Ю. І. Римаренко – К. : Наукова думка, 1995. – 246 с.
- 5. Ткачова Н. О.** Ціннісні парадигми освіти / Н. О. Ткачова. – Харків : Основа, 2005. – 128 с.
- 6. Сухомлинська О. В.** Сучасні цінності у вихованні / О. В. Сухомлинська //

Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 17 – 28. 7. **Шабельников В. К.** Психология духовности / В. К. Шабельников. – М. : Смысл, 2003. – 250 с. 8. **Сорока Г. І.** Сучасні виховні системи та технології / Г. І. Сорока. – Харків : Основа, 2003. – 117 с. 9. **Щербань П.** Українська національна ідея та сучасні проблеми виховання учнів та молоді / П. Щербань // Вища освіта, 2005. – №4. – С. 7 – 12. 10. **Переломов Л. С.** Конфуций: жизнь, учение, судьба / Л. С. Переломов. М. : Мысль. – 1989. – 397 с. 11. **Ільїн В. В.** Історія розвитку філософської думки / В. В. Ільїн ; авт. передм. А. А. Мазаракі // Філософія : підручник : у 2 ч.– К. : Альтерпрес. – 2002. – Ч. 1. – 463 с. 12. **Ушков А. М.** Китайско-конфуцианский культурный ареал. „Запад и Восток. Традиции и современность” / А. М. Ушков. – М. : Поиск, 1993. – 295 с.

Сюй Чже. Вплив традиційних цінностей китайського суспільства на формування особистості

Статтю присвячено аналізу традиційних цінностей китайського суспільства. Підкреслюється, що на формування особистості відповідно до правил китайської цивілізації великий вплив мало учення Конфуція. Автор доходить висновку про те, що мир, порядок, гармонія, досконалість, ієрархія, знання, сім'я, соціальна справедливість є головними національними цінностями сучасного китайського суспільства, але спостерігається тенденція до інтеграції суспільства у світову культурну парадигму.

Ключові слова: національні цінності, особистість, учення Конфуція, китайське суспільство.

Сюй Чже. Влияние традиционных ценностей китайского общества на формирование личности

Статья посвящена анализу традиционных ценностей китайского общества. Подчеркивается, что на формирование личности в соответствии с правилами китайской цивилизации огромное значение имело учение Конфуция. Автор приходит к выводу о том, что мир, порядок, гармония, совершенство, иерархия, знания, семья, социальная справедливость являются главными национальными ценностями современного китайского общества, однако наблюдается тенденция к интеграции общества в мировую культурную парадигму.

Ключевые слова: национальные ценности, личность, учение Конфуция, китайское общество.

Xu Zhe. The Influence of Traditional Values of the Chinese Society on the Formation of a Personality

The article deals with the analysis of the traditional values of the Chinese society. It is stressed that the formation of the personality in accordance with the rules of the Chinese civilization was greatly influenced by the Confucius' doctrine. The author comes to the conclusion that peace, order, harmony, perfection, hierarchy, knowledge, family, social justice are the main national

values of the modern Chinese society. However, there is a tendency for the modern Chinese society to be integrated into the paradigm of the world's culture.

Key words: national values, personality, Confucius' doctrine, Chinese society.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.8:811.58

崔爱辉

Цуй Айхуей

如何在国际汉语口语教学中提高教学质量

——以在俄罗斯的教学实践为例

**СПОСОБИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ
РОЗМОВНОЇ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ ЗА КОРДОНОМ
(НА ПРИКЛАДІ РОСІЙСЬКИХ ВНЗ)**

摘要：在国际汉语课堂上，教师在实践师生情感互动过程中，需注重“在课堂上需表现出良好的自身素养、在教学互动中加强师生间的情感沟通、在交流中需尊重了解异国文化、在细节中需注重对学生的人文关怀和在合作教学中实现师生的平等交流”这五方面，以实现愉悦教学，情感教学，取得良好的教学效果。

关键词：国际汉语口语教学 情感教学 实践情感互动

— “情感”是人际沟通交流的重要手段，在《心理学大辞典》中被解释为：“情感是人对客观事物是否满足自己的需要而产生的态度体验”。“互动”在辞典中的解释是“一种相互使彼此发生作用或产生积极变化的过程。”而“情感互动”则强调的是动作或情感相互作用的对等性或对称性。情感互动在教学过程中表现为师生彼此的认同、情感交流和价值体验，互动的师生双方都是相对独立的主体，处于平等地位。与其他教学相比，国际汉语教学有其特殊性，教学对象是汉语非母语的习得者，有着不同的文化传统、教育背景、宗教信仰和思维方式，这些都对教学活动

提出了更多、更高的要求，也使得注重师生情感互动交流变得尤其必要。在国际汉语教学中，教师在实践师生情感互动过程中，需注重以下几方面因素：

一、在课堂上需表现出良好的自身素养

首先，国际汉语教师需注重个人形象。在师生交往中，第一印象往往是最深刻的，社会心理学称之为“首因效应”。朴素典雅而不失个性的打扮、得体大方的行为举止、亲切热情的待人态度，都能使学生产生审美愉悦感，都会对学生产生一种初始魅力，从而拉近与学生之间的距离，使其由受其师而乐于学。而这种最初的情感交流以及由此产生的心理氛围也是促进师生在日后的学习中积极互动的必要条件之一。

同时国际汉语教师也要具有较高的知识素养和文化内涵。汉语学习者对文明古国中国、对博大精深的中国文化和中国人民的生活都充满着好奇，因此在国际汉语口语课堂上，各种各样的问题也随时有可能被问到，满足学生的求知欲和好奇心、在学生需要的时候提供尽可能的帮助和指导，这就要求国际汉语教师具有广博的知识、文化素养以及综合能力。而且教师不仅要熟知中国的文化精髓，还要了解学生的本民族文化，能够洞察比较出两种不同文化的异同，以便在跨文化交际中，帮助学生避免语言交际中的文化误用现象。比如说冬季在俄罗斯看到龙的冰雕，在课堂上就想考考学生是否知道俄罗斯龙和中国龙的象征意义。大多数学生都没回答上来，于是根据所掌握的文化知识解释道：龙是中国的象征，中华民族的象征和中国文化的象征，龙在中国传统文化中是权势、高贵、尊荣的象征，也是幸运和成功的标志。现在龙文化早已渗透到中国社会的各个领域，深入到普通老百姓的生活中。比如说在端午节时，南方会举行“赛龙舟”比赛，很多人在“二月二，龙抬头”这一天剪头发，据说能够带来一年的好运。在节庆的日子里，人们也会舞龙来庆祝。而俄罗斯龙是丑恶和侵略的象征，与中国龙完全不一样。中国龙有一个头，俄罗斯龙有 3-12 个头，通常是红颜色的并一定带翅膀，这让人联想到火。通过这种文化对比，让学生很容易避免文化误读。在“传道、授业、解惑”过程中，会和学生有更多的语言沟通和情感交流，而知识视野开

阔、文化内涵深厚、反应敏捷睿智的教师往往会达到学生的心理预期，得到学生的认可，让学生乐于与其交流而加深对汉语、对中国和中国人民的认知、理解和热爱。

二、在教学互动中加强师生间的情感沟通

现代心理学表明，人们在对一个事物态度的形成过程中，情感的好恶往往起到关键性的作用。从心理情绪上看，与受众心理越贴近的事物，就越容易引起其情感上的共鸣。而教育专家克兰诺和梅隆也曾在 20 世纪 70 年代末，用 4 年时间对英国 4300 小学生进行了调查研究，研究表明：师生之间是相互影响的，教师与学生社交方面发展的期望对他们日后的学习成绩影响最大，远远超过教师对学生学习成绩期望所产生的影响。由此可见，良好的师生关系对提高教学质量起着非常大的作用。这表现在国际汉语教学上就是如果要把学生吸引到课堂中来，就要为他们营造一个开放、活跃、民主、和谐的教学心理环境，激发学生积极的语言与情感的交流欲望，实现师生思维互动、信息互动、人格互动的最优化教学过程。在国际汉语口语课堂上，结合教学实际，围绕学生感兴趣的话题，学生可以畅所欲言，自由地表达自己的思想观点，可以提出自己思考和观察到的问题。教师可以纠正学生在语音、语调、语法等方面的错误，但不能去打断学生、否定学生的观点。教师可以实事求是地表达自己的想法，提醒引导学生，为学生留出思考的空间，学生在听说过程中自然会对自己观点的取舍做出判断。比如说有一次讨论的话题是：你认为在生活中什么最重要？大多数同学都回答钱最重要，说钱可以实现其环游世界的愿望，可以买车，买房，买自己喜欢的东西等等。可能有些中国人认为这是“拜金”，不认同，但实际上这样的表达不能简单地做出对错的评价，俄罗斯人习惯突出个体和个人价值，提倡个人的自信和实事求是的态度。教师不能否定学生的观点，但可以用比较形象的方式表达自己的看法：如果用一百万买你的健康、快乐、亲情、友情或爱情，你愿意卖吗？学生都有判断能力，自己会对这个问题作进一步的思考。在教学中不是单纯地接受知识或发展能力，尊重学生的自由表达权，

尊重学生的个性表达，可以让师生在交流思想、交换意见的过程中，加强彼此间的情感沟通，建立民主和谐的师生关系。

三、在交流中需尊重了解异国文化

语言是文化信息的载体，是文化的一种表现形式，乔姆斯基曾说过：语言教学的同时也是一种文化教学的过程。对于汉语非母语的习得者来说，另一种语言的学习也是另一种文化的学习。教师要以开放的态度对待不同的文化，尊重本国和他国的文化和优秀的文明成果。在国际汉语口语课堂上，对于教材文本以及生活中出现的文化信息要及时准确的向学生传递，也要鼓励学生积极参与文化交流。比如了解到五月九号是俄罗斯[卫国战争胜利纪念日](#)，所以教师在计划给学生讲中国“五四”青年节之前，可以先给学生布置一个任务，那就是查找资料然后用汉语来介绍一下俄罗斯这个纪念日的由来。学生看到老师对自己国家的历史文化知识也感兴趣时，内心就很乐意去完成老师的作业，课堂上，师生良性互动，各自介绍本国的节日，彼此都获得了新知识，可谓是一举两得。在这一教学活动中，教师突出学生的主体地位，引导、鼓励学生自主学习、合作学习、探究学习，以“课上”推动“课下”，“兴趣”带动“效果”，让学生充分享受到获得知识和被尊重的快感。正如苏霍姆林斯基所言：“让学生体验到一种自己在亲身参与掌握知识的情感，乃是唤起学生特有的对知识的兴趣的重要条件。”

四、在细节中需注重对学生的人文关怀

细节是平凡细小具体的，在国际汉语教学中，细节表现在教师的课堂语言、组织方式、提问策略以及对学生的态度及情感等诸多方面。教师在备课前要考虑内容的设置是否有利于学生的参与和互动，要根据学生的个体差异，采取灵活的课堂应对策略，让每个学生都能体验到获得知识的快乐。在口语课堂进行语言交流时，教师应充分尊重学生，认真倾听学生所表达的内容，多关注，多点拨，多发现积极的东西，然后再对其语音或语序错误进行纠正。发现学生有创造性观点时，要及时地给予表扬和肯定，班里有一位学生，每次在回答问题时都会从正反两方面或不同的角度阐述自己的观点。比如说在谈到怎样看待汽车这种交通工

具时，学生就从利弊两个方面进行了阐述，对于这种具有辩证思维的学生一定要给予表扬，鼓励学生继续用这种辩证性、发散性思维去思考问题，这一点也值得其他学生借鉴和学习。同时也要留心学生所说的话，比如有一次在课堂上，学生说他每年“五一”节都会很忙，饶有兴致地问其原因，才知那天是他的生日。送给学生从中国带来的“十二生肖”剪纸、中国结和中国地图，学生非常高兴，学习汉语的热情也更高了！

根据 Krashen 的情感过滤假说，学习者心理上会产生一种语言吸收障碍即“情感过滤”，“情感过滤”是“无意识的，由于缺乏自信心或焦虑而造成的”。因此教师要善用自己的语气、姿态、表情以及眼神与学生进行情感互动，对学生的进步及时予以肯定和鼓励，维护学生的自尊心，用亲和力赢得学生的信赖，降低学生对汉语学习的焦虑程度，以更好地调动学生发言的积极性。比如说以信任期待鼓励柔和的目光注视学生，会增强学生的自信心，降低学生学习的紧张感，提高他们在课堂上的开口率。而细致观察学生的面部表情反应也有助于教师对自己的教学进行反馈，调整或变换教学内容和教学进度。

师生之间也可以通过电话、短信、电子邮件、聊天工具等方式进行课外交流，关心学生的生活、学习、健康等，真诚地为他们所关心的问题提供帮助和参考性建议。比如说学生有去中国留学的意向，教师可以根据学生的实际情况，查找资料为其提供院校信息，设身处地为学生着想，帮助学生做出更好的选择。类似这样的交流会赢得学生对老师的信任 and 好感，有助于创造和谐融洽的师生关系，可以相互启迪、丰富彼此人生。“亲其师”之后更愿“信其道”，这样有助于教与学的良性循环。

五、在合作教学中实现师生的平等交流

在教学活动过程中，师生都是参与者，都参与的合作学习才是真正面向全体学生的，合作教学也能更好地实现师生的双向情感互动交流。师生都是平等的，有着平等的对话关系，相互信任，相互协作，在和谐友好的合作氛围中，互相交流，互相学习，在合作中增进情感、积累知识，提高能力，发展个性。俄罗斯学生创造力、表现力和想象力都特别强，针对学生的这一个性特点，在口语课堂上经常会开展一些能表现他

们个性、培养其能力的教学活动，比如说以小组合作的方式进行成语接龙、故事接龙、脑筋急转弯、猜谜语、猜词、表演童话故事、尽可能多的说出与动物有关的成语、尽可能多地写出“三点水”为偏旁的汉字等比赛或活动。比如说在开展“故事接龙”这一教学活动中，教师全程参与其中，和学生一起思考，一起合作，一起续接故事，一起解决出现的汉语表达问题，让学生感觉到老师是他们中的一员，可以适时为他们指点方向，激发想象力，最后大家通力合作，用学过的汉语知识加上丰富的肢体语言讲一个有头有尾的精彩故事。

语言学习中的教与学是一个情感过程，师生之间的情感互动对教学效果起着重要影响，它会潜移默化地影响学生，激发起学生积极的学习情感，教师应该让师生和谐互动的情感时时出现在国际汉语课堂上，实现愉悦教学，情感教学。

参考文献：

1. 黄颖. 情感因素与外语教学 [J] .上海电力学院学报，2002,18 (2) .
2. 王淑红. 对外汉语口语课教学目标的实现[M].I 汉语研究与应用(第一辑)，北京:中国社会学出版社，2002.
3. 丁青敏 . 语文教师的创新素质与创新教育 [J] . 海南广播电视大学学报，2005，(2) .
4. 叶澜 . 让课堂焕发出生命活力 [J] . 教育研究，1997，(9) .

Цуй Айхуей. Способи підвищення якості викладання розмовної китайської мови за кордоном (на прикладі російських ВНЗ)

У викладанні китайської мови за кордоном, при здійсненні викладачем емоційної взаємодії зі студентами, необхідно звертати увагу на 5 аспектів: 1) на заняттях обов'язково потрібно демонструвати особистий позитивний настрій і ставлення до повсякденної роботи; 2) в процесі навчання зміцнювати взаємини зі студентами; 3) в процесі комунікації поважати і розуміти культуру іноземної держави; 4) надавати значення і поважати особистість студента; 5) прагнути до рівноправного спілкування викладача та студента. Дотримання цих критеріїв допоможе зробити викладання радісним і емоційним процесом.

Ключові фрази: міжнародне викладання розмовної китайської мови, емоційне викладання, здійснення емоційної взаємодії.

Цуй Айхуэй. Способы повышения качества преподавания разговорного китайского языка за рубежом (на примере российских ВУЗов)

В преподавании китайского языка за рубежом, при осуществлении преподавателем эмоционального взаимодействия со студентами, необходимо обращать внимание на 5 аспектов: 1) на занятиях обязательно нужно демонстрировать личный положительный настрой и отношение к повседневной работе; 2) в процессе обучения укреплять взаимоотношения со студентами; 3) в процессе коммуникации уважать и понимать культуру иностранного государства; 4) придавать значение и уважать личность студента; 5) стремиться к равноправному общению преподавателя и студента. Соблюдение этих критериев поможет сделать преподавание радостным и эмоциональным процессом.

Ключевые фразы: международное преподавание разговорного китайского языка, эмоциональное преподавание, осуществление эмоционального взаимодействия.

Cui Ayhuey. How to Improve the Quality in the Spoken Chinese Teaching (for example Russian universities)

In the class of International Chinese, in the practice of teacher-student affective interaction process , In order to achieve pleasure teaching and emotional teaching, teachers need to focus on “To demonstrate good accomplishment in the classroom, To strengthen emotional communication between teachers and students in the teaching interaction, To respect and understand the exchange of exotic culture, To attention the humanistic care for students in the details and to achieve equal exchange of teachers and students in cooperative teaching”.

Key words: International Spoken Chinese Teaching, Emotional Teaching Practice, emotional interaction.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Аль-Саді Асіла – аспірант кафедри педагогіки та психології професійної освіти Московського педагогічного державного університету.

2. Багно Юлія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

3. Білер Оксана Славівівна – аспірант, викладач кафедри інформатики та ТЗН Української інженерно-педагогічної академії КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.

4. Болдова Антоніна Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фінансових ринків, заступник декана з навчальної роботи факультету фінансів та банківської справи Національного університету державної податкової служби м. Ірпіня.

5. Бондаренко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти Донбаського державного педагогічного університету.

11. Ван Чуньюэ – доцент ФДБОЗ ВПО „Бурятский государственный университет” (м. Улан-Уде).

6. Гладышева Ольга Вікторівна – аспірант; старший викладач кафедри педагогіки Донецького національного університету.

7. Гуменний Олександр Дмитрович – здобувач звання кандидата педагогічних наук, молодший науковий співробітник лабораторії „Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр для системи ПТО” Інституту ПТО НАПН України.

8. Данилюк Сергій Семенович – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

9. Дмитрієв Валерій Юрійович – проректор з економіки й перспективного розвитку Приазовського державного технічного університету (м. Маріуполь).

10. Добриця Михайло Вікторович – аспірант кафедри педагогіки вищої школи, управління навчальним закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

11. Зеленська Олена Піменівна – кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Львівського державного університету внутрішніх справ.

12. Зюзіна Тетяна Опанасівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри образотворчого мистецтва та професійної майстерності Інституту культури та мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

13. Кічула Марія Ярославівна – здобувач кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету.

14. Ковальов Валерій Іванович – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри російського мовознавства ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

15. Кожевникова Алла Власівна – асистент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

16. Компаній Олена Вікторівна – здобувач кафедри педагогіки та психології ВНЗ „Херсонська академія неперервної освіти” Херсонської обласної ради.

17. Костюк Мирослава Павлівна – викладач англійської мови Закарпатського художнього інституту.

18. Костюченко Людмила Василівна – аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

19. Краснобокий Юрій Миколайович – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики і астрономії та методики їх викладання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

20. Кубанов Руслан Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри маркетингу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

21. Кузьменко Юлія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики викладання соціально-економічних дисциплін КВНЗ „Херсонська академія неперервної освіти”, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

22. Курінна Алла Феліксівна – кандидат педагогічних наук, докторант Херсонського державного університету, КЗ „Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти”.

24. Кучерявий Олександр Георгійович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Донецького національного університету, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

25. Лузан Петр Григорієвич – доктор педагогічних наук, професор; головний науковий співробітник лабораторії методик професійної освіти та навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

26. Матвійчук Людмила Анатоліївна – асистент кафедри комп’ютерних технологій Луцького інституту розвитку людини університету „Україна”.

27. Михацька Алла Валер’янівна – аспірант ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”; заступник завідувача Науково-методичного центру кредитно-модульного навчання і моніторингу якості освіти.

28. Міхєєва Людмила Миколаївна – доктор філологічних наук, професор, декан факультету народної художньої творчості Інституту танцю ФДОЗ ВПО „Державна академія слов'янської культури”.

30. Новікова Галина Павлівна – доктор педагогічних наук, доктор психологічних наук, професор, Заслужений діяч науки, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти; головний науковий співробітник Інституту інноваційної діяльності в освіті РАО (м. Москва).

31. Петров Олександр Геннадійович – кандидат технічних наук, доцент кафедри гірничої електромеханіки та транспортних систем Стахановського навчально-наукового інституту Української інженерно-педагогічної академії.

32. Пінчук Тетяна Степанівна – кандидат філологічних наук, професор кафедри теорії літератури та компаративістики, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти; декан факультету української філології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

33. Плєтньов Михайло Васильович – кандидат технічних наук, доцент, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти; завідувач кафедри загальнонаукових і економічних дисциплін, директор Стахановського відділення Інституту післядипломної освіти та дистанційного навчання Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

34. Погребняк Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент Кримського юридичного інституту Національного університету „Юридична академія України імені Ярослава Мудрого”.

35. Подимова Людмила Степанівна – доктор педагогічних наук, професор, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти; в.о. завідувача кафедри педагогіки і психології професійної освіти Московського педагогічного державного університету.

26. Попова Олександра Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу та теоретичної і прикладної лінгвістики; співдиректор Інституту Конфуція при Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського.

37. Птахіна Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри державної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

39. Савінова Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства та логопедії Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського.

40. Сембрат Алла Леонтіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

41. Сергієнко Аліна Вікторівна – здобувач кафедри управління навчальним закладом Міжрегіональної академії управління персоналом

(м. Київ); викладач естрадного вокалу кафедри співів та диригування Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

42. Слюсаренко Ніна Віталіївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології КВНЗ „Херсонська академія неперервної освіти”, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

43. Сподинюк Олена Олексіївна – старший викладач кафедри іноземних мов Донбаської державної машинобудівної академії.

35. Сюй Чже – аспірант кафедри теорії та історії музики Інституту культури та мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

44. Ткаченко Ігор Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики і астрономії та методики їх викладання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

45. Фіногєєва Тетяна Євгенівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціально-економічних та педагогічних дисциплін Стахановського навчально-наукового інституту гірничих та освітніх технологій Української інженерно-педагогічної академії.

46. Харісова Людмила Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної (м. Москва); завідувач лабораторії аналізу інноваційних процесів у загальній освіті Інституту інноваційної діяльності в освіті РАО.

47. Хриков Євген Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти; завідувач кафедри державної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

40. Цуй Айхуей – магістр ФДБОЗ ВПО „Бурятський державний університет” (м. Улан-Уде).

48. Шевченко Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної мови Донбаської державної машинобудівної академії.

49. Яковенко Тетяна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціально-економічних та педагогічних дисциплін Стахановського навчально-наукового інституту гірничих та освітніх технологій Української інженерно-педагогічної академії.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 22 (257) листопад 2012

Частина III

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **О. Н. Чиж**

Здано до склад. 26.10.2012 р. Підп. до друку 26.10.2012 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 37,67. Наклад 200 прим. Зам. № 173.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.