

**Інститут професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України**

**Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський інженерно-педагогічний університет»**

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

збірник наукових праць

Выпуск 4

**Київ – Сімферополь
2013**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
видає Міністерством юстиції України 24.12.2010 р.
Серія КВ № 17380-6150Р.

Засновники:
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України,
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський інженерно-педагогічний університет»

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України
Наказом Міністерства освіти і науки України від 10.10.2013 № 1411

*Друкується за рішеннями Вченої ради ІПТО НАПН України (протокол № 9 від 4.11.2013 р.)
та Вченої ради РВНЗ «КІПУ» (протокол № 3 від 28.10.2013 р.).*

Редакційна колегія

Радкевич В.О. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор ІПТО НАПН України (*голова редколегії*)

Якубов Ф.Я. – доктор технічних наук, професор, ректор РВУЗ «КІПУ» (*співголова редколегії*)

Абдулгасіс У.А. – доктор технічних наук, професор, декан інженерно-технологічного факультету РВУЗ «КІПУ»

Єльнікова Г.В. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії управління професійно-технічною освітою ІПТО НАПН України

Лозовецька В.Т. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії професійної орієнтації і виховання ІПТО НАПН України

Лузан П.Г. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії методик професійної освіти і навчання ІПТО НАПН України

Рашковська В.І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри образотворчого мистецтва РВУЗ «КІПУ»

Сви́стун В.І. – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії управління професійно-технічною освітою ІПТО НАПН України

Сейдаметова З.С. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформаційно-комп'ютерних технологій РВУЗ «КІПУ»

Тархан Л.З. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технології і дизайну швейних виробів РВУЗ «КІПУ»

Михнюк М.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри автомобільного транспорту та інженерних дисциплін РВУЗ «КІПУ» (*відповідальний секретар*)

Петренко Л.М. – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар ІПТО НАПН України (*відповідальний секретар*)

Міжнародна редакційна колегія:

Батишев О.С. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Російської академії освіти, м. Москва, Росія

Казимір Денек – доктор (хабілітований), професор (звичайний), член Комітету педагогічних наук Польської Академії наук, м. Познань, Польща

Лубіова Мартіна – доктор юриспруденції, доктор у галузі статистики, заступник директора Інституту прогнозування Академії наук Словаччини, м. Братислава, Словачка Республіка

П84 Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО НАПН України ; РВНЗ «КІПУ». – К. ; Сімферополь : НІЦ КІПУ, 2013. – Випуск 4. – 126 с.

ББК 74.6

У збірнику наукових праць представлено результати наукових досліджень з теоретичних і методологічних проблем професійної освіти і навчання.

Пропонується науковцям, науково-педагогічним і педагогічним працівникам ВНЗ, ПТНЗ, слухачам Інститутів післядипломної педагогічної освіти, докторантам, аспірантам.

©НІЦ КІПУ, 2013

©Інститут професійно-технічної освіти
НАПН України, 2013

Розділ I

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.1

Якубов Ф. Я.

ЧАСТНЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ ТУРЦИИ: ЭФФЕКТИВНОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО

Постановка проблемы. Реформирование высшего образования в Украине осуществляется при хроническом недофинансировании отрасли. Вузы испытывают острый дефицит ресурсов для образовательной и научной деятельности. Во многом это объясняется тем, что бизнес-сообщество не мотивировано на поддержку профессионального образования, работодатели настроены потребительски по отношению к национальному человеческому капиталу и не хотят участвовать в его развитии.

Между тем мировой опыт показывает, что главным условием успешной модернизации высшей школы является плодотворное социальное партнерство бизнеса, государства и гражданского общества.

Анализ литературных данных. Сегодня очевидно, что успешное развитие бизнеса невозможно обеспечить без постоянного совершенствования человеческого потенциала средствами профессионального образования. В данном контексте все большее значение приобретают требования мирового сообщества к социальной стороне деятельности организаций [1]. Возникло и прочно утвердилось понятие о социальном партнерстве и социальной ответственности организаций (корпоративной социальной ответственности). Существуют несколько уровней трактовки этого понятия. В наиболее широком смысле корпоративная социальная ответственность – это, по сути, инвестирование в общество, продвижение практик ответственного бизнеса, которые не только направлены на получение дополнительной прибыли, но и приносят пользу обществу за счет решения важных социальных проблем [2–4].

Термин «социальное партнерство» используется в качестве характеристики устойчивых взаимоотношений между бизнесом, обществом и государством по поводу труда [5]. Практика развитых стран показывает, что развитие партнерства между государством и бизнесом идет по пути усиления его стратегического характера. Это выражается в том, что создаются формы представительства интересов государства, и бизнеса в том числе, и по вопросам профессионального образования. Партнерские отношения становятся более прозрачными, расширяются масштабы совместного частно-государственного финансирования учебных и исследовательских программ, усиливается роль бизнеса в формировании содержания учебных программ и мониторинга качества образования [6].

Финансовое участие бизнеса в партнерстве, связанном с профессиональным образованием, позволяет эффективно решать триединую задачу:

- удовлетворение образовательных потребностей индивидов в соответствии с их жизненными ценностями;
- удовлетворение потребностей экономических отраслей в росте кадрового потенциала;
- удовлетворение потребностей общества в расширенном воспроизводстве совокупного личного и интеллектуального потенциала [7].

В Турции накоплен большой опыт реализации корпоративной социальной ответственности крупными холдингами и отдельными фирмами. Известные семьи Сабанджи (Sabancı), Коч (Köç), Хаш (Has) и другие, создавшие мощные и успешные фирмы, предприятия и торгово-промышленные холдинги, активно участвуют в социальном развитии турецкого общества – создают и поддерживают школы и университеты, больницы, музеи, библиотеки. Современная практика социальной благотворительности в Турции, по существу, является продолжением традиции вакуфа [8].

Цель статьи – анализ деятельности частных университетов в Турции как показателя социальной ответственности бизнеса и результата его эффективного социального партнерства с государством.

Изложение основного материала. Демографическая ситуация в современной Турции резко отличается от таковой в Украине: население страны стремительно растет. На 31 декабря 2012 года оно составило 75627384 человек, что на 903115 человек превышает соответствующий показатель предыдущего года; средний возраст населения составляет 30,1 лет; годовой прирост численности трудоспособного населения составил 1,5% [9].

Поэтому спрос на высшее образование в Турции превышает возможности национальной системы образования, и только треть абитуриентов, сдающих внешний экзамен, может надеяться на последующее зачисление в один из вузов.

После принятия в 1981 году закона № 2547, инициировавшего реформу послешкольного образования в Турции, государством взят курс на резкое увеличение числа университетов, с целью расширения возможностей выпускников школ продолжать обучение в стенах вузов. В 1985 году был открыт первый частный университет Билькент (Bilkent) в г. Анкара, после чего процесс создания частных высших учебных заведений протекал буквально взрывообразно. В начале 1990-х годов в Стамбуле были учреждены три следующих частных университета – Köç, Sabancı, Kadir Has, которые вместе с университетом Bilkent быстро добились значительных успехов в своей образовательной и научной деятельности.

За четыре года (с 1996 по 1999) было открыто 17 новых частных университетов, а в период 2007–2012 годы – 26. Всего на начало 2013 года в Турции насчитывалось 168 университетов, 62 из которых частные [10].

Большинство частных университетов расположены в трех наиболее крупных городах Турции – 35 частных вузов в Стамбуле, где проживает около 14 млн. человек (18% всего населения страны); 10 частных вузов в Анкаре – столице с населением около 5 млн. человек; 5 частных вузов в четырехмиллионном Измире – крупнейшем портовом городе. В регионах Турции такие университеты есть в городах Газиантеп (2), Кайсери (2), Конья (2), Мерсин (2) и по одному в городах Трабзон, Самсун, Бурса и Анталья.

Доля студентов, обучающихся в частных университетах, относительно общей численности турецких студентов не велика: она составляет несколько более 5% (среди обучающихся в магистратуре и докторантуре – 7%).

Учредителями частных университетов в Турции являются фонды частных лиц и профессиональных ассоциаций. Деятельность частных университетов подчинена общей нормативно-правовой базе и контролируется Советом по высшему образованию (The Council of Higher Education, Yükseköğretim Kurulu, YÖK). Отбор и распределение студентов на образовательные программы в частные университеты осуществляется по результатам внешних экзаменов на общих основаниях Центром отбора и распределения студентов (The Student Selection and Placement Center, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, ÖSYM) с использованием процедуры компьютерной итерации [11].

Организационная структура частного университета полностью совпадает с таковой в государственном вузе, с одним исключением – управляет всей деятельностью частного университета Попечительский совет. Членов попечительского совета избирают руководители фонда на определенный срок (как правило, 4–5 лет). Совет попечителей назначает ректора и осуществляет набор преподавательского состава. Ректор университета может входить в состав попечительского совета.

Процедура создания частного университета является достаточно сложной и продолжительной. Если некоммерческий фонд решает открыть свой университет, он подает мотивированную заявку в Совет по высшему образованию, подтвержденную свидетельствами о наличии необходимых ресурсов. Разрешение со стороны Совета закрепляется постановлением Парламента и указом Президента Турецкой Республики. Фонд формирует попечительский совет университета, покупает земельный участок и осуществляет строительство университетского городка (кампуса), оборудует помещения. Попечительский совет, в свою очередь, назначает ректора, формирует структуры университета, состав академического и вспомогательного персонала, обеспечивает набор студентов. Университет начинает свой первый учебный год. Таким образом, между датой опубликования указа о создании университета и началом его образовательной деятельности может пройти достаточно длительный промежуток времени.

Так, например, университету Sabancı в Стамбуле потребовалось не менее трех лет на подготовку стартовых условий для начала образовательной деятельности [12]. Самый большой студенческий кампус – городок Университета Yeditepe – благодаря усилиям основателя университета и его первого Президента Бедреттина Далана (Bedrettin Dalan), бывшего мэра Стамбула, был построен в кратчайшие сроки, за десять с половиной месяцев, что позволило университету принять первых студентов в 1997 году [13].

Реже вновь образованный университет для осуществления учебной работы в первые годы арендует необходимые помещения, как это сделал, например, Измирский университет [14].

Частные университеты во многих случаях по праву носят имена своих основателей (фундаторов) – Gedik, Hasan Kalyoncu, Ihsan Dogramaci, Sabahattin Zaim, Kadir Has, Köç, Sabancı и др., поскольку их усилиями и на средства образованных ими некоммерческих фондов эти университеты были созданы «с нуля» и находятся под постоянной опекой попечительских советов, в состав которых входят представители руководства фондов, а зачастую и члены семей-фундаторов.

Иногда университету присваивается имя выдающегося исторического деятеля (Sultan Mehmet, Meliksah, Piri Reis); название университета может отражать основное направление его образователь-

ной деятельности (Bilgi – информационный, Bilim – научный, Kultur, Ekonomi) или географическое местоположение. Реже университет получает красивое наименование, выражающее идеалы его организаторов (Bilkent – город знаний; Atilim – развитие, прорыв; Uluslararası – интернациональный).

Так же, как и государственные вузы, частные университеты являются многопрофильными. Исключение из этого правила составляют некоторые специализированные медицинские вузы (Стамбульские университеты Medipol, Bezm-i Alem, Bilim) и Стамбульский университет 29 мая, ведущий подготовку в области исламской теологии.

Как правило, университет обеспечивает подготовку по широкому кругу разнообразных специальностей, которые пользуются спросом у абитуриентов и признаны в качестве важных для общества попечительским советом. Наиболее типичные факультеты в структуре частных университетов – факультеты экономики и управления, права, искусств, коммуникаций (радио, ТВ, кино), политических и социальных наук. Одновременно широко представлены факультеты архитектуры, строительства и дизайна, инженерных наук (вычислительная техника, электромеханика и электроника, мехатроника, пищевые технологии), педагогики и психологии. Очень часто в академическую структуру частного университета, особенно, крупного, входит медицинский факультет.

Частные университеты представляют собой многоуровневые образовательные центры, в которых ведется подготовка не только бакалавров и магистров (не во всех университетах), но также младших специалистов и квалифицированных рабочих. Ряд частных университетов позиционирует себя как исследовательские университеты (Bilkent, Koc, Tigaret, Dogus и др.). Эти вузы особое внимание уделяют развитию магистерских и докторских программ, поэтому университет включает факультеты, исследовательские центры, институты, профессиональные школы и подготовительные отделения. Так как большинство образовательных программ, особенно на уровне магистратуры и докторантуры, ведется на английском языке, почти все частные университеты в своей структуре имеют языковые школы, обеспечивающие подготовку будущих студентов по иностранному языку.

Следует отметить, что одним из главных факторов, сдерживающих расширение сети высших учебных заведений в Турции, является острый дефицит научно-педагогических работников высшей квалификации.

В целом в системе высшей школы Турции доля образовательных программ высшего уровня пока еще мала – эти программы охватывают только около 6% общей численности студентов. При достаточно жестких требованиях к диссертациям, выносимым на защиту, и относительно невысоком, по сравнению с ведущими европейскими университетами, исследовательском потенциале турецких университетов не более 30% докторантов добиваются присуждения научной степени.

Частные вузы, которые могут себе позволить более высокую оплату труда профессорско-преподавательского состава, зачастую проводят открытые конкурсы на замещение вакантных профессорских должностей, с удовольствием приглашая специалистов из США и стран Европы, тем более что обучение по многим образовательным программам ведется на английском языке.

Деятельность частных университетов обеспечивается за счет платы за обучение студентов, доходов от научных исследований, средств учредивших их некоммерческих фондов («вакуфов»), благотворительных пожертвований, грантов и др. При соблюдении определенных условий частный университет может получить право на определенную государственную поддержку (как правило, после длительного периода проверок и оценивания со стороны Совета по высшему образованию). Примером может служить Стамбульский университет культуры (Istanbul kultur univesitesi), который получил частичную государственную поддержку в результате ежегодных комплексных оцениваний в течение 2001–2009 годов [15].

Особенностью турецких университетов – и государственных, и частных – является то, что при университете может функционировать клиника, которая вносит существенный вклад в его финансирование.

Получение высшего образования в частных вузах Турции, по сравнению с другими Европейскими странами, относительно недорого, однако и дешевым такое образование назвать нельзя: годовая стоимость обучения в среднем эквивалентна 10–12 тысячам долларов США. Для сравнения в государственных вузах Турции обучение стоит от 650 долларов США в год.

Частные университеты в Турции неоднородны по своим возможностям и ресурсам. Есть небольшие вузы, не претендующие на высокий уровень исследовательской деятельности. Их задача – обеспечить возможность получения высшего образования тем абитуриентам, кто не смог поступить в государственное высшее учебное заведение. Однако среди частных вузов значительна доля достаточно крупных, хорошо оснащенных и обладающих высококвалифицированными научно-педагогическими кадрами университетов, стремящихся выйти на лидирующие позиции в системе высшего образования Турции. Такие вузы ориентированы на элитарный сектор рынка образовательных услуг. Их популяр-

ность вызвана прежде всего более тесными связями с бизнес-сообществом, более высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом, инновационностью и высоким качеством обучения, богатой материально-технической базой, возможностью обучения на английском и, реже, других иностранных языках, оказанием помощи при прохождении практики и большей вероятностью трудоустройства по окончании обучения.

Таблица 1.

Объемы приема студентов на первый год обучения в некоторые частные университеты Турции [10].

Наименование вуза	Общее количество студентов, зачисленных на первый год обучения
Bilkent üniversitesi	2442
Yeditepe üniversitesi	2406
Istanbul Bilgi üniversitesi	1820
Baskent üniversitesi	1704
Fatih üniversitesi	1089
Izmir ekonomi üniversitesi	1029
Istanbul Kultur üniversitesi	981
Bahcesehir üniversitesi	879
Atilim üniversitesi	767
Köç üniversitesi	699
Sabancı üniversitesi	650
Kadir Has üniversitesi	615

Выше было указано, что распределение абитуриентов по образовательным программам и университетам осуществляется Центром отбора и распределения студентов. Абитуриент подает заявление с указанием образовательной программы (специальности) и вузов, где бы он хотел обучаться. Отбор осуществляется автоматически с помощью компьютерной программы, учитывающей баллы внешних экзаменов и желания абитуриента. Показателем высокой репутации университета является значительная доля студентов-первокурсников, выбравших при поступлении именно данный вуз (рис. 1). Это означает, что в частные университеты поступают лучшие студенты.

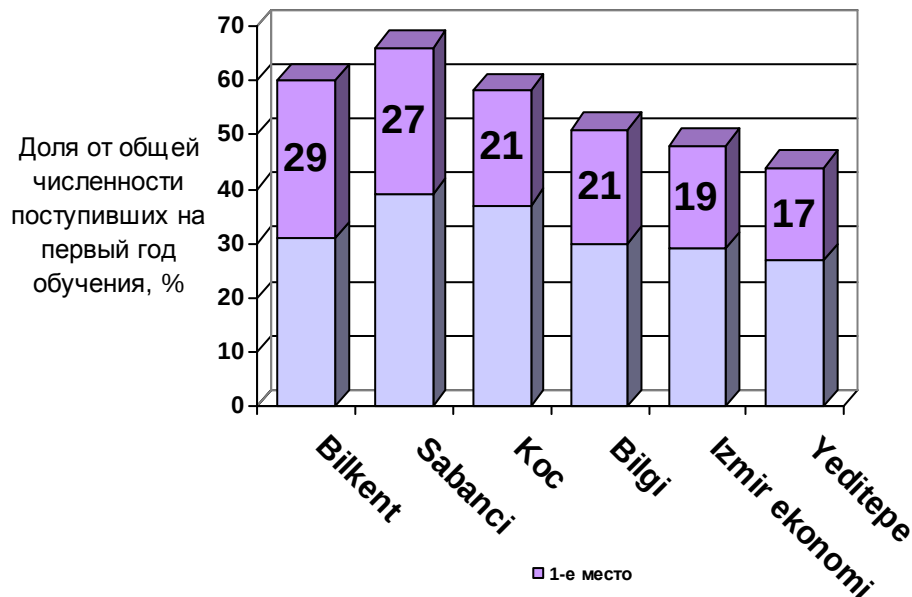


Рис. 1. Доля студентов, зачисленных на первый год обучения, которые в заявлении указали данный университет на 1–3 местах (по данным [10]).

Престижность обучения в частных университетах в немалой степени обусловлена прекрасными материально-техническими условиями для учебы, научных исследований, развития творческих способностей, спорта и отдыха студентов. Попечительские советы университетов прилагают для этого немалые усилия. Все частные университеты Турции осуществляют образовательную деятельность в соответствии с требованиями Болонского процесса. Многие из них активно участвуют в академическом обмене с университетами Германии, Великобритании, Швеции, Франции, Испании, Италии, Польши, Греции, используя возможности европейской Программы «Эразмус».

«Флагман» системы частного высшего образования в Турции – Университет Билькент (в переводе с турецкого – Город знаний) – был учрежден выдающимся турецким педиатром, ученым и общественным деятелем Ихсаном Дограмачи (Ihsan Doğramacı, 1915–2010). За годы своей долгой и плодотворной профессиональной деятельности И. Дограмачи участвовал в организации целого ряда медицинских учебных заведений и детских клиник; в период с 1981 по 1992 годы занимал должность Председателя Совета по высшему образованию (Council of Higher Education of Turkey, YÖK). Активно участвовал в международной деятельности как Президент Международной ассоциации педиатров (IPA) (1968–1977), исполнительный директор IPA (1977–1993), Почетный президент IPA (с 1992 года), вице-президент Всемирной организации здоровья (ВОЗ) (1976) и член исполнительного совета ВОЗ (1976–1982), член исполнительного совета UNICEF и его председатель (1959–1985), Президент Турецкого национального комитета UNICEF (1958–2003).

Профессор И. Дограмачи учредил пять благотворительных фондов, на средства которых были открыты больницы и учебные учреждения. Более 40 лет он осуществлял частную благотворительную финансовую поддержку обучения студентов-медиков. Создавая Университет Билькент, профессор И. Дограмачи преследовал благородную цель – формирование научно-образовательного центра высочайшего класса. Длительное время, начиная с 1985 года, он был первым Президентом университета и возглавлял Попечительский совет. С февраля 2010 года председателем попечительского совета и ректором Университета Билькент является его сын – профессор Али Дограмачи, который защитил магистерскую работу по промышленной инженерии (MS, 1972) и докторскую диссертацию по инженерному управлению (PhD, 1975) в Колумбийском университете (США), где затем преподавал более 5 лет.

Своих первых 386 студентов и аспирантов Билькент принял в октябре 1986 года. Сегодня здесь получают высшее образование более 10000 студентов из Турции и 72 стран мира. В структуре университета 9 факультетов, 6 институтов, 2 четырехгодичные профессиональные школы, 2 профессионально-технические школы, школа английского языка. Все образовательные программы, за исключением юридических, в Билькенте ведутся на английском языке. Среди профессоров и преподавателей есть представители 43 стран, большая часть из которых до приглашения в Билькент работали в ведущих университетах Северной Америки и Европы.

Выводы. Благодаря высокой социальной ответственности и эффективному партнерству государства, бизнеса и общества в Республике Турция созданы благоприятные условия для развития профессионального высшего образования и соответствующего накопления человеческого капитала.

Литература

1. ICCSR 26000: 2011. Международный стандарт «Социальная ответственность организации. Требования». Утвержден и введен в действие Международным комитетом по корпоративной социальной ответственности (IC CSR), протокол № 2 от 03.03.2011.
2. Рамазанов А. Концепция корпоративной социальной ответственности / А. Рамазанов // Проблемы теории и практики управления. – 2007. – № 12. – С. 38–46.
3. Полищук Л. Корпоративная социальная ответственность или государственное регулирование: анализ институционального выбора / Л. Полищук // Вопросы экономики. – 2009. – № 10. – С. 4–22.
4. Шлихтер А. А. Корпоративная социальная ответственность современного бизнеса и механизмы ее реализации (на примере США) / А. А. Шлихтер // Труд за рубежом. – 2009. – № 1. – С. 99–119.
5. Юрасов И. Социальная политика промышленного холдинга / И. Юрасов // Управление персоналом. – 2006. – № 5. – С. 30–35.
6. Акимова И. М. Партнерство бизнеса и государства в сфере образования: международный опыт и украинская практика / И. М. Акимова, Е. С. Осинкина, Н. И. Лещенко // Ринок праці та освіти: пошук взаємодії : зб. наук. ст. / під наук. ред. І. Л. Петрової. – К. : Таксон, 2007. – С. 7–30.
7. Глушанок Т. М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования / Т. М. Глушанок // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 6 – С. 80–83.
8. Загидуллин И. К. Вакуфы в имперском правовом пространстве / И. К. Загидуллин // Ислам и благотворительность : материалы всероссийского семинара «Ислам и благотворительность». – Казань, 2006. – С. 44–103.
9. Государственный Институт статистики Турции (Turkish statistical institute) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://tuik.gov.tr/>.
10. The Council of Higher Education, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.yok.gov.tr>.
11. Якубов Ф. Я. Новые тенденции в системе высшего образования Турции / Ф. Я. Якубов // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ППТО НАПН України ; РВНЗ «КіПУ» – К., Сімферополь : НІЦ КіПУ, 2012. – Випуск 3. – С. 3–9.
12. Sabanci Universitesi [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sabanci.edu.tr>.
13. Yeditepe Universitesi [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.yeditepe.edu.tr>.
14. Izmir Universitesi [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.izmir.edu.tr>.
15. Istanbul Kultur Universitesi [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ik.edu.tr>.

Якубов Ф. Я. Приватні університети в Туреччині: ефективне соціальне партнерство

В статті зроблено аналіз діяльності приватних університетів у Туреччині як показнику соціальної відповідальності бізнесу та результату його ефективного соціального партнерства з державою.

В найбільш широкому сенсі корпоративна соціальна відповідальність є інвестиції до суспільства, просування практик відповідального бізнесу, які не тільки направлені на одержання додаткового прибутку, але приносять користь суспільству шляхом рішення важливих соціальних проблем.

Поняття «соціальне партнерство» використовується як характеристика сталих взаємин між бізнесом, суспільством і державою щодо праці.

Завдяки високій соціальній відповідальності та ефективному партнерству турецької держави, бізнесу і суспільству у Республіці Туреччині створені сприятливі умови для розвитку професійної вищої освіти та відповідного накопичення людського капіталу.

Ключові слова: приватні університети, університети Туреччини, соціальне партнерство, корпоративна соціальна відповідальність.

Якубов Ф. Я. Частные университеты в Турции: эффективное социальное партнерство

В статье проводится анализ деятельности частных университетов в Турции как показателя социальной ответственности бизнеса и результата его эффективного социального партнерства с государством. В наиболее широком смысле корпоративная социальная ответственность – это инвестирование в общество, продвижение практик ответственного бизнеса, которые не только направлены на получение дополнительной прибыли, но и приносят пользу обществу за счет решения важных социальных проблем.

Понятие «социальное партнерство» используется в качестве характеристики устойчивых взаимоотношений между бизнесом, обществом и государством по поводу труда.

Благодаря высокой социальной ответственности и эффективному партнерству турецкого государства, бизнеса и общества в Республике Турция созданы благоприятные условия для развития профессионального высшего образования и соответствующего накопления человеческого капитала.

Ключевые слова: частные университеты, университеты Турции, социальное партнерство, корпоративная социальная ответственность.

Yakubov F. Y. Private universities in Turkey: effective social partnership

In article the analysis of activity of private universities in Turkey as indicator of social responsibility of business and result of its effective social partnership with the state is carried out.

In the widest sense corporate social responsibility is an investment in a society, advancement of a practice of responsible business which not only are directed on reception of additional profit, but also benefit a society at the expense of the decision of the important social problems.

The concept of social partnership is used as the characteristic of steady mutual relations between the state, business and a society concerning work.

Owing to high social responsibility and effective partnership of the Turkish state, business and a society in Republic Turkey favorable conditions for development of professional higher education and corresponding accumulation of the human capital are created.

Key words: private universities, Turkish universities, social partnership, corporative social responsibility.

УДК 371.214:[331.45:378]

Абильтарова Е. Н.

СИСТЕМА РЕЙТИНГОВОГО ОЦІНЮВАННЯ З ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ»

Постановка проблеми. В умовах прийняття Україною положень Болонського процесу вітчизняна система вищої освіти проходить посильний етап адаптації до Європейської системи перезарахування кредитів (ECTS).

Цей процес вимагає виконання певних завдань [1]: розробки структурно-логічних схем підготовки фахівців за усіма напрямками та спеціальностями; запровадження модульної системи організації навчального процесу, системи тестування та рейтингового оцінювання знань студентів; організації навчального процесу на базі програм навчання, які формуються як набір залікових кредитів; розробки індивідуальних графіків навчального процесу з урахуванням особливостей кредитно-модульної системи організації навчального процесу; зарахування на навчання до вищого навчального закладу тільки за напрямками підготовки; вдосконалення наявного та створення нового навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення навчання в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Вважаємо, що актуальним завданням під час запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі є розробка системи оцінювання навчальних досягнень студентів та моніторингу якості освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі регулюється такими нормативними документами: Про проведення науково-практичного семінару з питань запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу, Програма проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації, Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців, Перелік вищих навчальних закладів, що заявили про участь в педагогічному експерименті щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Як бачимо, прийняті Міністерством освіти і науки України документи є свідченням модернізації системи вищої освіти України в контексті вимог Болонської декларації на законодавчому рівні.

Окрім того, теорії і практиці запровадження модульного навчання присвячено багато досліджень зарубіжних та вітчизняних учених (А. М. Алексюк, С. Я. Батишев, І. М. Богданова, О. Є. Дубина, В. Г. Коваленко, А. В. Фурман, Д. В. Чернілевський, М. А. Чошанов, П. А. Юцявичене). У зазначених наукових працях розглядаються теоретичні аспекти модульно-рейтингового навчання, наводяться принципи запровадження модульного навчання та практичні рекомендації щодо створення модульної програми.

Так, вченою І. М. Богдановою пропонується модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя шляхом розробки курсу «Інтегрований курс педагогіки» та спецкурсу «Педагогічна інноватика» [2].

Дослідницею В. Г. Коваленко у кандидатській дисертації створено програму модульного навчання дисципліни «Англійська мова» і систему рейтингового індивідуалізованого оцінювання навчальних досягнень студентів вищих технічних закладів [3].

Разом із тим у педагогічній науці недостатньо приділяється уваги обґрунтуванню і розробці методики навчання майбутніх інженерів-педагогів охорони праці.

А тому **метою статті** є обґрунтування підходів щодо організації контролю з дисципліни «Основи охорони праці» в умовах запровадження кредитно-модульної системи навчання.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що важливою складовою навчально-виховного процесу у вищій школі виступає контроль і оцінювання навчальних досягнень студентів.

Головна мета контролю полягає у визначенні якості засвоєння навчального матеріалу, ступеня відповідності сформованих умінь та навичок цілям і завданням навчання будь-якого предмета [4, с. 146].

Аналіз педагогічної літератури [4; 5] показав, що залежно від дидактичної мети контроль може бути попереднім, повторним, тематичним, періодичним, підсумковим. У вищих навчальних закладах контроль проводиться у формі іспиту, заліку, колоквиуму, диференційованого заліку, державної атестації. Під час оцінювання навчальних досягнень студентів використовуються такі основні методи контролю: усна перевірка, письмова перевірка, графічна перевірка, практична перевірка, тестова перевірка.

Зазначимо, що контроль і оцінювання навчальних досягнень студентів повинен реалізовуватися відповідно до встановлених науковцями принципів [5, с. 420]:

- *плановості*: аналіз і оцінювання мають здійснюватися не стихійно, а з дотриманням певного плану;
- *систематичності й системності*: аналіз і оцінювання мають відповідати структурним компонентам змісту вивченого матеріалу і бути постійними;
- *об'єктивності*: аналіз і оцінювання мають бути науково обґрунтованими і базуватися на засадах гуманізму і демократизму;
- *відкритості і прозорості*: студенти мають знати свої оцінки й оцінки однокурсників, що давало б змогу порівнювати успіхи, стимулювало б підвищення активності;
- *економічності*: методи, прийоми, зміст завдань мають бути співвідносними з наявним бюджетом часу студентів, а методи – ще й доступними і зрозумілими;
- *тематичності*: перевірка якості знань студентів з окремих тем, розділів проводиться за темами (блоками, модулями);
- *врахування індивідуальних можливостей студентів*: необхідно перевіряти знання, уміння, навички кожного студента; у процесі підготовки дидактичних завдань для перевірки треба враховувати рівень навченості студентів та їхні інтелектуальні можливості;
- *єдності вимог*: врахування загальнодержавних стандартів змісту освіти відповідно до кваліфікаційних характеристик спеціальностей.

На констатувальному етапі дослідження для оцінювання навчальних досягнень студентів з дисципліни «Основи охорони праці» нами було обрано модульно-рейтингову систему контролю знань,

сутність якої полягає в тому, що контрольні заходи проводяться після закінчення логічно завершеної частини (модуля) лекційних та лабораторно-практичних занять і їх результати враховуються для виведення підсумкової оцінки.

У ході формувального експерименту, виходячи зі змісту дисципліни, нами було передбачено поточний, проміжний та підсумковий контроль. З цією метою було розроблено систему рейтингових балів для різних видів контролю (табл. 1).

Таблиця 1.

Розрахунок рейтингових балів за видами модульного контролю.

№	Види діяльності	Коефіцієнт (бал)	Кількість контрольних заходів	Результат (бал)
Модуль 1. «Правові та організаційні питання охорони праці, основи фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії»				
1.	Опорний конспект лекцій з модулю 1	2	1	2
2.	Лабораторно-практична робота № 1	10	1	5
3.	Лабораторно-практична робота № 2	10	1	5
4.	Лабораторно-практична робота № 3	10	1	5
5.	Виконання завдань самостійної роботи	5	1	5
6.	Тестовий модульний контроль № 1	15	1	6
Усього балів за модуль 1				28
Модуль 2. «Основи безпеки праці, пожежної безпеки»				
1.	Опорний конспект лекцій з модулю 2	2	1	2
2.	Лабораторно-практична робота № 4	15	1	5
3.	Лабораторно-практична робота № 5	10	1	5
4.	Виконання завдань самостійної роботи	5	1	5
5.	Тестовий модульний контроль № 2	15	1	5
Усього балів за модуль 2				22
Підсумковий рейтинговий бал				50

Так, згідно з визначеним рейтингом отримання високих балів з дисципліни «Основи охорони праці» потребує від майбутніх інженерів-педагогів виконання таких навчальних дій: підготовку опорного конспекту лекцій, захист лабораторно-практичних робіт, здійснення самостійної роботи, проходження тестового модульного контролю.

Водночас нами в систему рейтингових балів було включено додаткові види робіт, що враховують пропуски лекційних і лабораторно-практичних занять, своєчасне надання звітів лабораторно-практичних робіт і самостійної роботи, передбачають написання наукової статті, виступ з доповіддю на лекційному занятті або науково-практичній конференції.

Перейдемо до обґрунтування методичних підходів до організації поточного, проміжного та підсумкового контролю навчальних досягнень студентів з дисциплін «Основи охорони праці».

У ході експериментальної роботи нами було з'ясовано, що поточний контроль забезпечує встановлення у майбутніх інженерів-педагогів рівня сформованості знань та вмінь з питань охорони праці під час проведення лекційних, лабораторно-практичних занять, організації самостійної роботи студентів. Основними методами контролю було опитування студентів на лабораторно-практичних заняттях; перевірка звітів з лабораторно-практичних робіт; перевірка опрацювання лекційного матеріалу; перевірка звітів із самостійної роботи студентів за відповідним модулем.

Для організації поточного контролю нами було розроблено критерії оцінювання навчальних досягнень студентів, до яких ми зарахували критерії оцінювання результатів опрацювання лекційного матеріалу; критерії оцінювання результатів лабораторно-практичних занять; критерії оцінювання самостійної роботи студентів (табл. 2).

Таблиця 2.

Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів з дисципліни «Основи охорони праці».

Критерії	Кількість балів
Критерії оцінювання результатів опрацювання лекційного матеріалу	
Повнота та глибина висвітлення змісту лекційного матеріалу та матеріалу, винесеного на самостійне опрацювання	0,5
Системність і логічність викладу навчального матеріалу	0,5
Опрацювання основної та додаткової літератури	0,5
Культура оформлення матеріалу	0,5
Максимальна кількість балів	2

Критерії оцінювання результатів лабораторно-практичних занять	
Відповідність вирішення всіх завдань вимогам виконання лабораторно-практичної роботи	1
Ступінь засвоєння теоретичних понять та фактичного матеріалу	1
Аналітичні міркування, зв'язок з практикою	1
Уміння здійснювати узагальнення навчального матеріалу, робити висновки	1
Культура оформлення звіту з лабораторно-практичної роботи відповідно до встановлених вимог	1
<i>Максимальна кількість балів</i>	5
Критерії оцінювання самостійної роботи студентів	
Критерії оцінювання конспекту	
Системність і логічність викладу навчального матеріалу	0,2
Лаконічність викладу навчального матеріалу	0,2
Повнота та глибина висвітлення навчального матеріалу	0,2
Наочність подання матеріалу (наявність таблиць, схем, малюнків, графіків)	0,2
Культура оформлення матеріалу	0,2
<i>Максимальна кількість балів</i>	1
Критерії оцінювання реферату	
Системність і логічність викладу навчального матеріалу	0,4
Науковість викладу навчального матеріалу	0,4
Повнота та глибина висвітлення навчального матеріалу	0,2
Наочність подання навчального матеріалу	0,3
Наявність статистичних даних	0,3
Обсяг та різноманітність використаних джерел	0,2
Культура оформлення матеріалу	0,2
<i>Максимальна кількість балів</i>	2
Критерії оцінювання задачі або проблемної ситуації	
Правильна послідовність вирішення задачі чи проблемної ситуації	0,5
Системність та логічність викладу матеріалу	0,5
Аналітичні міркування, порівняння, зв'язок з практикою	0,6
Науковість викладу матеріалу	0,6
Творчий підхід до вирішення проблеми	0,6
Культура оформлення матеріалу	0,2
<i>Максимальна кількість балів</i>	3

Так, критерії оцінювання результатів опрацювання лекційного матеріалу вимагають врахування таких вимог: повнота та глибина висвітлення змісту лекційного матеріалу та матеріалу, винесеного на самостійне опрацювання; системність і логічність викладу навчального матеріалу; культура оформлення матеріалу. Серед критеріїв оцінювання результатів лабораторно-практичних робіт нами визначено ступінь засвоєння теоретичних понять та фактичного матеріалу, уміння здійснювати узагальнення навчального матеріалу та робити висновки, наявність вмінь аналітичного міркування.

Зазначимо, що основними формами самостійної роботи студентів над вивченням дисципліни «Основи охорони праці» є вивчення окремих тем та окремих питань за рекомендованими навчальними посібниками та нормативно-правовими актами з охорони праці; конспектування окремих питань за рекомендованими навчальними посібниками та нормативно-правовими актами з охорони праці; написання рефератів; розв'язання розрахункових задач та проблемних ситуацій з охорони праці; підготовка до лабораторно-практичних аудиторних робіт та їх виконання; підготовка до тестового модульного контролю. А тому у процесі дослідження для оцінювання самостійної роботи студентів нами було розроблено критерії оцінювання реферату, конспекту, задачі чи проблемної ситуації. Наприклад, підготовка реферату передбачає врахування таких вимог: науковість викладу навчального матеріалу, його повнота та глибина висвітлення, наявність статистичних даних та наочних засобів навчання, обсяг та різноманітність використаних джерел.

На нашу думку, створена система рейтингових балів за видами модульного контролю та критерії оцінювання навчальних досягнень студентів забезпечують реалізацію таких принципів контролю, як систематичність і системність, об'єктивність, відкритість і прозорість.

Наступний вид контролю, який використовувався під час викладання дисципліни «Основи охорони праці», це проміжний контроль. Цей вид контролю було організовано за допомогою комп'ютерної контролюючої програми.

У ході формуального експерименту з метою з'ясування досягнутого рівня сформованості знань та вмінь з охорони праці у майбутніх інженерів-педагогів нами було передбачено підсумковий контроль. Даний вид контролю здійснювався у вигляді іспиту, під час проведення якого ми пропонували майбутнім фахівцям нижче наведені вимоги (табл. 3).

Таблиця 3.

Рейтингова оцінка академічної успішності студента під час іспиту.

Вид завдання	Максимальна кількість балів	Критерії оцінювання
Теоретичне питання № 1	15	1. Глибина викладання навчального матеріалу. 2. Повнота викладання навчального матеріалу. 3. Логічність викладання навчального матеріалу. 4. Переконливість викладання навчального матеріалу. 5. Вміння застосовувати теоретичний матеріалу у практичній діяльності.
Теоретичне питання № 2	15	
Теоретичне питання № 3	15	
Проблемне завдання	5	1. Логіка розв'язування проблемної ситуації 2. Послідовність розв'язування проблемної ситуації з наведенням фактів. 3. Порівняння, аналіз. 4. Зв'язок з практикою. 5. Висновки.
Максимальна сума	50	

Так, у процесі оцінювання теоретичних питань під час іспиту нами враховувались наступні критерії: глибина викладання навчального матеріалу; повнота викладання навчального матеріалу; логічність викладання навчального матеріалу; переконливість викладання навчального матеріалу; вміння застосовувати теоретичний матеріалу у практичній діяльності. Водночас оцінювання проблемних ситуацій здійснювалося за такими критеріями: логіка розв'язування проблемної ситуації; послідовність розв'язування проблемної ситуації з наведенням фактів; порівняння, аналіз; зв'язок з практикою; висновки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розроблена система рейтингових балів за видами модульного контролю та критерії оцінювання навчальних досягнень студентів з дисципліни «Основи охорони праці» забезпечують реалізацію таких принципів контролю, як систематичність і системність, об'єктивність, відкритість і прозорість. Вважаємо, що наведені методичні підходи щодо організації контролю з дисципліни «Основи охорони праці» створюють умови для прогнозування результатів навчання та визначення шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Перспективу дослідження вбачаємо у подальшому удосконаленні методичного забезпечення дисципліни «Основи охорони праці» та методики викладання питань охорони праці в умовах запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес : навчальна програма / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін]. – К. ; Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 18 с.
2. Богданова І. М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя : монографія / І. М. Богданова. – Одеса : Маяк, 1998. – 284 с.
3. Коваленко В. Г. Модульно-рейтингове навчання як засіб індивідуалізації навчального процесу у вищому технічному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Валентина Григорівна Коваленко. – Луцьк, 2004. – 255 с.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

Абильтарова Е. Н. Система рейтингового оцінювання з дисципліни «Основи охорони праці»

Резюме. Стаття присвячена проблемі адаптації вищої освіти України до вимог Болонського процесу. У дослідженні розкрито особливості запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі. Запропоновано підхід щодо здійснення контролю з дисципліни «Основи охорони праці» в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Ключові слова: оцінювання навчальних досягнень студентів, кредитно-модульна система навчання, методика викладання питань охорони праці.

Абильтарова Э. Н. Система рейтингового оценивания по дисциплине «Основы охраны труда»

Резюме. Статья посвящена проблеме адаптации высшего образования Украины к требованиям Болонского процесса. В исследовании раскрыты особенности внедрения кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высшей школе. Предложен подход относительно осуществления контроля по дисциплине «Основы охраны труда» в условиях кредитно-модульной системы обучения.

Ключевые слова: оценивание учебных достижений студентов, кредитно-модульная система обучения, методика преподавания вопросов охраны труда.

Abil'tarova E. N. The system of rating assessment on the subject «Fundamentals of occupational safety»

Summary. The article deals with the issues of adaptation of higher education in Ukraine to the requirements of the Bologna process. The study revealed the features of credit-modular system introduction into the educational process in higher school. An approach to exercise control on the subject «Fundamentals of occupational safety» in terms of credit-modular educational system is suggested.

Key words: evaluation of students educational achievements, credit-modular educational system, methods of teaching occupational safety issues.

УДК 377.111.3

Айстраханов Д. Д.

СИМУЛЬТАТИВНІ МОДЕЛІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ

Постановка проблеми. Однією з головних завдань економічної науки є виявлення і дослідження закономірностей, котрим підпорядковуються реальні процеси. Як правило, соціально-економічні процеси знаходяться під впливом різноманітних факторів і взаємозв'язків між окремими елементами. В значній кількості випадків ці закономірності можуть бути виявлені при цілеспрямованому статистичному вивченні масових явищ, які включають збір даних, систематизацію та упорядкування і, нарешті, побудову економетричної моделі, яка з певною мірою надійності математично описує причинно-наслідкові зв'язки між економічними показниками або величинами [1; 2]. При вивченні складних явищ, таких як система ПТО, економетричний аналіз може охоплювати ряд рівнянь, причому деякі змінні можуть входити більш ніж в одне рівняння, кожне з яких описує одну статистичну закономірність. Такі економетричні моделі називаються системами одночасних рівнянь або симультативними моделями.

В Інституті професійно-технічної освіти НАПН України розробляються економетричні моделі функціонування системи ПТО в умовах сучасного ринку праці. В рамках цього дослідження доведено: 1) з точки зору системотехніки, професійна освіта являє собою складну систему; 2) для її моделювання можуть бути застосовані економетричні методи.

Аналіз літератури. Метод моделювання доволі часто почав застосовуватись у педагогічних дослідженнях в останнє десятиліття. І це не випадково, оскільки моделювання являє собою одну з ключових технологій системного аналізу при дослідженні складних, багатеlementних і поліструктурних систем, функціонування яких визначається великою кількістю внутрішніх і зовнішніх факторів. На важливість ряду питань, що мають концептуальне значення для досліджень у гуманістичних системах, звертали увагу математики і фізики (серед яких варто згадати В. І. Добренькова, О. А. Самарського, О. П. Михайлова, М. М. Мойсеева, Р. Пайерлса), статистику (Д. О. Новіков, П. О. Сорокін, О. І. Орлов та ін.), соціологи (зокрема, Г. С. Батигін, С. Л. Блюмін, І. А. Шуйкова, Ю. М. Плотинський, В. В. Семенова, Ю. М. Толстова) та інші фахівці, яким доводилося вивчати різні аспекти моделювання в соціокультурному просторі (В. В. Артюхін, О. М. Горбань, Р. Г. Хлібопрос, О. І. Ларичев, М. І. Лазарєв). Дослідженням особливостей моделювання об'єктів в освітньому просторі присвячені як роботи загального характеру (М. І. Грабарь, К. О. Краснянська, І. В. Гребеньов, Є. В. Чупрунов, Л. Б. Ітельсон, С. М. Маркова, В. І. Михеев, А. О. Остапенко, В. В. Щіпанов), так і роботи, у яких пропонуються моделі змісту навчання (А. С. Гембарук, О. В. Каткова, Л. Ю. Новицька, С. П. Шкуріна), педагогічних і освітніх систем (М. І. Запрудський, М. С. Ігнатенко, Д. Г. Левитес, О. П. Мещанінов, А. О. Нестеренко, Є. М. Павлютенков), освітніх середовищ (Є. В. Лапочкін, В. М. Мантиков, В. А. Ясвін), а також окремих процесів (Н. П. Вінайкіна, К. Копаниця, В. А. Семиченко) і технологій (О. М. Спірін, О. Л. Харчевнікова та ін.). Різні аспекти моделювання компетентностей та компетенцій розглядаються в роботах Дж. Равена, С. Уіддетта, С. Холліфорд, А. В. Дабагян, М. Ш. Магомед-Емінова, І. О. Зимньої, Е. А. Лодатко, О. П. Денисової, В. В. Ягупова, О. М. Яригіна та інших. У педагогічній літературі підкреслюється важливість застосування моделювання в навчальному процесі (А. А. Вербицький, Л. Г. Семушина, О. Н. Дахін, В. І. Загвязінський та ін.), проте методика реалізації та інструментальні засоби недостатньо розроблені.

Метою даної статті є викладення основних результатів застосування економетричного підходу до дослідження такого складного соціально-педагогічного явища, як професійно-технічна освіта, а саме: концептуальних схем побудови та структурних форм симультативних моделей функціонування системи ПТО в умовах сучасного ринку праці.

Виклад основного матеріалу. В Інституті професійно-технічної освіти НАПН України ведуться роботи з оцінки економічної ефективності та пошуку закономірностей розвитку системи ПТО в умовах сучасного ринку праці. Така постановка задачі дослідження вимагає застосування нетрадиційних для професійно-технічної освіти методів та засобів. В рамках цього дослідження доведено, що з точки зору системотехніки, система ПТО являє собою складну систему, тому при її моделюванні може бути прийнята наступна схема побудови економетричних моделей, наведена на рис. 1.



Рис. 1. Концептуальна схема функціонування системи ПТО.

Входом для системи ПТО виступають учнівська молодь та інші категорії населення, які в процесі функціонування системи ПТО перетворюються в кваліфікованих робітників, що і є метою та результатом її функціонування. Система ПТО не розглядається при цьому як «чорний ящик», а структурована на основні функціональні блоки, а саме: блок педагогічно-виховної роботи, блок фінансування та блок матеріально-технічного забезпечення. В якості статистичного забезпечення доцільне використання даних звітності за формами: № 1-ЗСО «Звіт про продовження навчання для здобуття повної загальної середньої освіти випускниками 9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів», № 3 (профтех) – зведена «Зведений звіт про контингент учнів та слухачів професійно-технічних навчальних закладів», № 1 (профтех) – зведена «Зведений звіт про підсумки роботи професійно-технічних навчальних закладів», якими володіє МОН України, а також різноманітні статистичні збірники та бюлетені Державної служби статистики України [3], зокрема статистичні щорічники, збірники «Україна в цифрах», статистичний бюлетень «Продовження навчання та здобуття професій», статистичні дані Державної служби зайнятості України тощо. Як показали проведені дослідження, для опису наведених блоків недостатньо наявної статистичної інформації, яка стосується освіти взагалі, необхідно використання галузевих статистичних даних.

Під навколишнім середовищем розуміються умови, в яких функціонує система ПТО і які впливають не тільки на вхід системи, але можуть також безпосередньо впливати на діяльність блоків системи ПТО. До цих умов відносимо наступні чинники: демографія, економіка, внутрішній та зовнішній ринки праці тощо. Політика безпосередньо не розглядається, вважаємо, що її вплив здійснюється на систему ПТО опосередковано через економічні важелі. В залежності від мети моделювання можливо в якості результату розглядати і інші показники, наприклад, рівень рентабельності системи ПТО, але це призведе до побудови специфічних та спеціалізованих моделей, які в даній роботі не розглядаються.

Складовою частиною економетричних моделей функціонування системи ПТО в умовах сучасного ринку праці є моделі попиту на послуги ПТО, які служать зв'язуючою ланкою між системою ПТО та зовнішнім середовищем.

В економічній літературі розглядаються економіко-математичні методи в статистичних дослідженнях, зокрема моделі вивчення та прогнозування попиту населення, моделі аналізу й прогнозування товарних запасів тощо. Основою господарського механізму торговельних підприємств є прогнозування розвитку товарообігу. Прогнози попиту та споживання виступають в якості цільових орієнтирів розвитку галузей промисловості та сільського господарства, сфери послуг, які виробляють товари народного споживання та надають різноманітні послуги населенню. Все це справедливо й для галузі освіти, яка фактично перетворилась за останнім часом на галузь економіки, для ефективного менеджменту якої вкрай необхідно розв'язувати аналогічні задачі. Вивчення й прогнозування попиту на послуги ПТО є складовими частинами процесу управління освітянськими закладами, працевлаштування підготовлених ПТНЗ кваліфікованих робітничих кадрів, розвитку системи ПТО.

Мірою попиту на послуги ПТО обрано показник «кількість прийнятих учнів до ПТНЗ», який є кінцевим результатом не тільки взаємодії демографічної ситуації, ситуації на ринку праці та економічної ситуації, а також результатом роботи педагогічних колективів ПТНЗ, престижу навчальних закладів та їх популярності серед учнівської молоді.

Моделі попиту на послуги ПТО, як і моделі функціонування системи ПТО, можливі двох видів: лінійні моделі (рис. 2) та моделі з оберненим зв'язком (рис. 3), які приводять до використання різного математичного апарату економетрики. У першому випадку це буде клас регресійних рівнянь, у другому – симулятивні моделі або системи одночасних рівнянь. Зауважимо, що такі моделі можна побудувати як для державного рівня управління, так і для регіонального рівня, використовуючи єдину методологію та методи побудови економетричних моделей на відповідній статистичній базі.

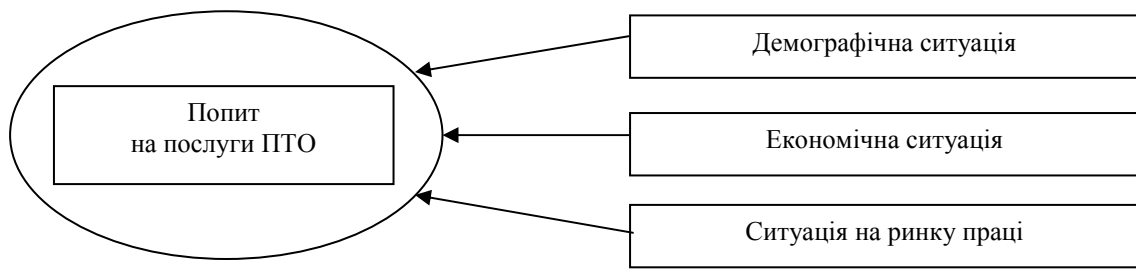


Рис. 2. Концептуальна схема моделей попиту на послуги ПТО, що описуються регресійними рівняннями.

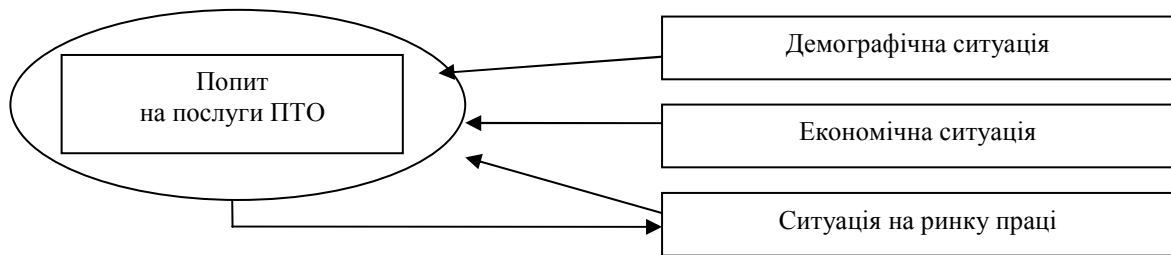


Рис. 3. Концептуальні схеми моделей попиту на послуги ПТО з оберненим зв'язком, що приводять до систем одночасних рівнянь.

Моделі попиту на послуги ПТО складаються з трьох блоків.

1. Блок економічної ситуації, який може бути описаний, наприклад, такими статистичними показниками, як рівень заробітної плати по секторах економіки, а саме: промисловість, аграрний сектор, будівництво, сфера послуг (цей показник описує привабливість тієї чи іншої професії при виборі професії молоддю); рівень ВВП (макроекономічний показник, який кількісно описує ситуацію в економіці країни в цілому), рівень інфляції (зі зрозумілих причин) та інші.

2. Блок ситуації на ринку праці, показники якого можуть бути наступними: держзамовлення на кваліфікованих робітників, рівень безробіття за методологією МОП; кількість вакансій тощо.

3. Блок демографічної ситуації, який можна описати наступними показниками: кількість працездатного населення, кількість учнів, кількість населення, захворюваність працездатного населення та ін.

Економетричні моделі функціонування системи ПТО в умовах сучасного ринку праці розробляються як зв'язана група двох типів моделей, а саме: моделей функціонування системи ПТО, на вхід яких подається показник «кількість учнів прийнятих до ПТНЗ», а виходом є показник «кількість підготовлених кваліфікованих робітників». Таке твердження справедливе тому, що власне підготовка кваліфікованої робочої сили і є метою функціонування системи професійно-технічної освіти України. Також комплексно вирішуються питання виховання освіченої (за різними ступенями освіти), культурної та патріотично орієнтованої молоді. Входом цих моделей є вихід моделей попиту на послуги ПТО, які власне описують сучасний ринок праці та генерують значення показника «кількість прийнятих учнів до ПТНЗ».

Моделі функціонування системи ПТО поки що складаються з трьох блоків:

- блок матеріально-технічної забезпечення, який може бути описаний наступними статистичними показниками: кількість ПТНЗ, середня заробітна плата викладачів, розмір стипендії учнів ПТНЗ, кількість комп'ютерних класів, кількість тренажерів та ін.;
- блок фінансування, який можна описати такими показниками, як, наприклад, обсяги витрат на ПТО та ін.;
- блок навчання та виховання, який можливо описується наступними показниками: кількість викладачів, кількість професій, кількість годин викладання тощо.

Можливі також, крім основного, й інші зв'язки між моделями.

1. Зв'язок впливу блоку економічної ситуації моделі попиту на послуги ПТО на блок фінансування моделі функціонування системи ПТО, бо фінансування системи ПТО та деякі інші чинники залежать значною мірою від ситуації в економіці країни.

2. Зв'язок, який замикає вхідні дані та вихід моделі функціонування системи ПТО, а саме: показник «кількість підготовлених кваліфікованих робітників» впливає на економічну ситуацію.

Як результат може бути прийнята концептуальна схема економетричних моделей функціонування системи ПТО в умовах сучасного ринку праці, яка наведена на рис. 4.

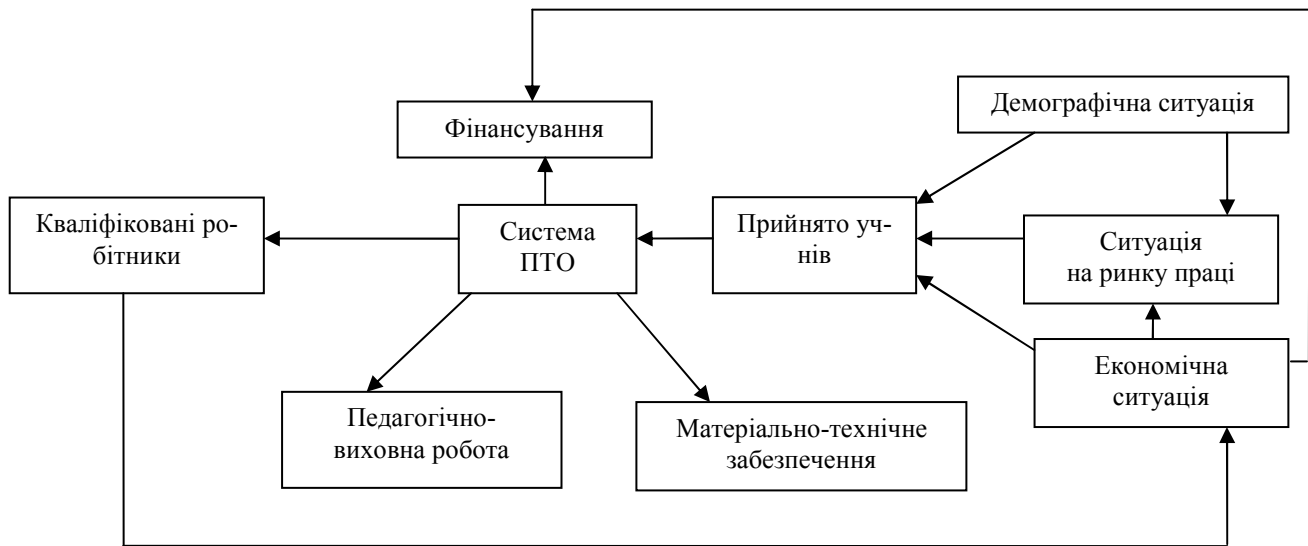


Рис. 4. Концептуальна схема економетричних моделей функціонування системи ПТО в умовах сучасного ринку праці.

Введемо наступні позначення:

W – підготовані кваліфіковані робітники;

F – фінансування системи ПТО;

L – педагогічно-виховна робота;

B – матеріально-технічне забезпечення;

S – прийнято учнів;

D – демографічна ситуація;

R – ситуація на ринку праці;

E – економічна ситуація;

X_{fi} – фактори, що описують фінансування системи ПТО;

X_{li} – фактори, що описують педагогічно-виховну роботу ПТО;

X_{bi} – фактори, що описують матеріально-технічне забезпечення системи ПТО;

X_{di} – фактори, що описують демографічну ситуацію;

X_{ri} – фактори, що описують ситуацію на ринку праці;

X_{ei} – фактори, що описують економічну ситуацію;

C – коефіцієнти рівнянь моделей.

Таким чином, можна записати структурні форми моделей.

Модель 1. Лінійна модель попиту на послуги ПТО:

$$S = f(C, X_{di}, X_{ri}, X_{ei}).$$

Модель 2. Симультаивна модель попиту на послуги ПТО:

$$S = f(C, D, R, E)$$

$$D = f(C, X_{di}, E)$$

$$R = f(C, X_{ri}, E)$$

$$E = f(C, X_{ei}, S).$$

Модель 3. Лінійна модель функціонування системи ПТО:

$$W = f(C, X_{fi}, X_{li}, X_{bi}, X_{di}, X_{ri}, X_{ei}).$$

Модель 4. Симультаивні моделі функціонування системи ПТО в умовах сучасного ринку праці.

Такі моделі можливо побудувати як комбінації наведених моделей попиту на послуги ПТО та моделей функціонування системи ПТО:

$$W = f(C, F, L, B, S)$$

$$F = f(C, X_{fi}, E)$$

$$L = f(C, X_{li})$$

$$B = f(C, X_{bi})$$

$$S = f(C, D, R, E)$$

$$D = f(C, X_{di}, E)$$

$$R = f(C, X_{ri}, E, S)$$

$$E = f(C, X_{ei}, E, W).$$

Висновки. Необхідно зазначити, що побудова економетричних моделей не самоціль, а є потужним важелем управління на основі економетричного та економічного дослідження процесів, які мають місце у системі ПТО в умовах сучасного ринку праці. Власне глибокий кількісний економічний аналіз явищ та процесів, який є основою прийняття обґрунтованих та ефективних якісних управлінських рішень на всіх рівнях керування системою ПТО, дозволить отримати значні результати у підвищенні ефективності професійно-технічної освіти.

Література

1. Економетрія : навчально-методичний посібник / за ред. С. Наконечного. – К. : КНЕУ, 2001. – 192 с.
2. Клейнер Г. Б. Эконометрические зависимости: принципы и методы построения / Г. Б. Клейнер, С. А. Смоляк. – М. : Наука, 2000. – 104 с.
3. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua>.

Айстраханов Д. Д. Симулятивні моделі функціонування професійно-технічної освіти в умовах сучасного ринку праці

Резюме. У статті викладено основні результати застосування економетричного підходу до дослідження такого складного соціально-педагогічного явища, як професійно-технічна освіта, а саме: концептуальні схеми побудови та структурні форми симулятивних моделей функціонування системи ПТО в умовах сучасного ринку праці.

Ключові слова: економетрична модель, професійно-технічна освіта, статистика.

Айстраханов Д. Д. Симулятивные модели функционирования профессионально-технического образования в условиях современного рынка труда

Резюме. В статье изложены основные результаты применения эконометрического подхода к исследованию такого сложного социально-педагогического явления, как профессионально-техническое образование, а именно: концептуальные схемы построения и структурные формы симулятивных моделей функционирования системы ПТО в условиях современного рынка труда.

Ключевые слова: эконометрическая модель, профессионально-техническое образование, статистика.

Aistrahanov D. D. Simulative models of the vocational education in today's job market.

Summary. The paper describes the main results of the econometric approach to the study of such complex social and pedagogical phenomenon as vocational education, namely the construction of conceptual schemes and structural forms simulative econometric models of vocational education system in today's labor market.

Key words: econometric model, vocational education, statistics.

УДК 377.015

Герлянд Т. М.

ДОСВІД ДОСЛІДЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ «ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ ОСНОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Сучасні державні вимоги до професійної підготовки майбутнього кваліфікованого робітника вимагають формування його стійкої професійної спрямованості особистості. Відсутність або недостатня її стійкість може негативно впливати на їхню майбутню професійну діяльність.

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття професійної спрямованості як одного з провідних компонентів в структурі особистості, що впливає на її активність, творчість, відповідальність у здійсненні професійної діяльності розглядалося в численних психолого-педагогічних теоретичних і практичних дослідженнях, зокрема проблема формування спрямованості особистості у її різних аспектах через професійні цінності (І. Васильєв, Н. Гейжан, М. Іванюк); сукупність мотивів (Т. Щеглова,); привабливість професії (А. Реан, М. Титма), професійні плани (наміри) (Є. Климов). Стосовно професійної спрямованості вивчались також питання професійної орієнтації старшокласників (Д. Закатнов, С. Мартинова, С. Осадчий, Є. Павлютенков, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин, С. Чистякова), формування спрямованості учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) на робочі професії (Г. Васянович, Н. Ничкало, В. Радкевич, Т. Скрипченко, Д. Сметанін).

Метою статті є розгляд різноманітних підходів дослідників до категорії «професійна спрямованість» у контексті сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. Принцип професійної спрямованості навчання відомий у педагогіці більше тридцяти років. У 60-ті роки XX століття одним з найбільш значущих завдань дидактики проголошувався принцип зв'язку навчання з практикою, практичного досвіду з наукою. Цей принцип виявлявся у певному поєднанні професійної спрямованості та принципу науковості. Активно обговорювалися шляхи реалізації цього принципу як в загально-інженерних, так і професійних циклах навчання. Вперше принцип професійної спрямованості навчання у професійну освіту був уведений в середині 70-х років В. Загвязинським та О. Кудрявцевим.

Проблема професійної спрямованості складна за своєю структурою і змістом. Вона включає як формування соціальної та психологічної спрямованості майбутніх кваліфікованих робітників на професійну діяльність, так і міжпредметні зв'язки в організації та змісті навчання у ПТНЗ. Таким чином, можна визначити певні підходи вчених до структурних особливостей професійної спрямованості особистості.

Під професійною спрямованістю розуміється орієнтація системи потреб, мотивів, інтересів і нахилів особистості на позитивне ставлення до майбутньої професії. І. Альошина виділяє в цьому контексті наступні ознаки професійної спрямованості: взаємозв'язок професійної, суспільної та пізнавальної спрямованості; зв'язок професійної спрямованості з сутністю діяльності; усвідомленість і психологічна готовність до професійної діяльності; всебічний стійкий інтерес до майбутньої професії на засадах певних нахилів та здібностей. Професійна спрямованість, як вважає дослідниця, поєднується з провідним мотивом навчання, який стимулює пізнавальну діяльність учнів у процесі освіти і самоосвіти. З точки зору вивчення окремих дисциплін, рівень професійної спрямованості залежить від двох компонентів – ставлення до майбутньої професії та ставлення до навчального предмету [1].

Другий підхід до структурних особливостей професійної спрямованості стосується проблеми відбору і побудови отримання освіти на основі міжпредметних зв'язків загальноосвітніх та професійних дисциплін. О. Кудрявцевим було запропоновано, що принцип професійної спрямованості орієнтує не тільки на зв'язок з виробничим навчанням, а вимагає також охоплення навчанням, тобто організацію міжпредметних зв'язків загальноосвітніх та спеціальних дисциплін, використання професійного аспекту в процесі навчання, загальнообов'язкових для загальноосвітніх предметів [2, с. 102–103].

Найбільш перспективним, з точки зору всебічного розгляду проблеми, нам виявляється поєднання названих підходів. Наприклад, М. Махмутов зазначає, що принцип професійної спрямованості навчання полягає у своєрідному використанні педагогічних засобів, при якому забезпечується засвоєння учнями передбачених програмами знань, умінь, навичок, і одночасно успішно формується їх інтерес до професії, ціннісне ставлення до неї, професійні якості особистості [3, с. 20–21]. Педагогічними засобами, що слугують реалізації професійної спрямованості викладання, є як елементи змісту навчання, зокрема характер ілюстративного матеріалу для розкриття програмних тем, їх структурування, так і деякі компоненти прийомів, методів і форм навчання. У цій концепції принцип професійної спрямованості створює основу поєднання загальноосвітніх і спеціальних дисциплін в цілісну систему освіти і виховання майбутнього кваліфікованого робітника, підготовки його до участі в професійній діяльності у відповідності з особистими інтересами і суспільними потребами.

Дослідження відомих вчених (Л. Божович, А. Леонтьєв та ін.) доводять, що без достатньо позитивної мотивації неможливо досягти результатів у розвитку особистості під час навчання. Л. Божович перераховує такі позитивні мотиви пізнавальної діяльності: почуття обов'язку, усвідомлення значущості оволодіння професією, інтерес до навчання і окремих наук, відчуття задоволення від пізнання нового матеріалу, вирішення складних завдань. На мотивацію також впливає зміст занять, методика викладання, особистість викладача, стосунки в учнівському колективі, досягнуті результати у навчанні [4, с. 29–34].

Освіта повинна також здійснювати психологічну підготовку людини до професійної діяльності, яка, на думку А. Леонтьєва [5, с. 60], полягає насамперед у розвитку в учня певних форм психічної діяльності, які дозволять йому надалі успішно вирішувати професійні завдання. Серед професійних здібностей, якими повинен оволодіти учень протягом навчання, найбільш важливою є здатність вчитися, що кардинальним чином впливає на його професійне становлення, так як визначає його можливості в безперервній освіті. Навчитися вчитися на сьогодні важливіше, ніж засвоїти конкретний набір знань, які досить швидко стають застарілими.

Особливо активно в період навчання у ПТНЗ проходить розвиток спеціальних здібностей. Учень вперше стикається з багатьма видами діяльності, які є компонентами його майбутньої професії. Тому необхідно приділяти особливу увагу діалоговим формам спілкування з учнями, зокрема, в процесі виконання ними курсових і дипломних проектів, проходження виробничої практики та ін.

У процесі загальноосвітньої підготовки у ПТНЗ потрібно розвивати самостійні (зауважимо, що результатом самостійної роботи є не сума знань, умінь і навичок, а самостійність як риса особистості),

активні і творчі форми навчальної роботи. У ПТНЗ для цього набагато більше можливостей, ніж у середньої школи, але їх потрібно використовувати повністю. Це і творча участь у семінарах, безпосередня участь у лабораторних роботах, участь у конкурсах учнівських робіт або проектів та ін.

А. Леонтєв характеризував розвиток особистості в учнівські роки з точки зору ставлення до професії так, що учень вважаючи, що обрана ним з тих чи інших мотивів майбутня справа є бажана для нього; якщо по закінченню навчання в нього присутнє відчуття, що він потрібний цій справі, вона стала для нього своєю, то це свідчить про його психологічну особистісну зрілість як спеціаліста [5, с. 241].

У свою чергу, українські вчені Л. Подоляк і В. Юрченко стверджують, що професійна спрямованість особистості передбачає розуміння та внутрішнє сприйняття цілей і завдань професійної діяльності, а також відповідних інтересів, настанов, переконань і поглядів [6, с. 34].

Розглядаючи професійну спрямованість, Л. Сподін визначає її як «інтегративне поняття, яке відображає складний комплекс психічних властивостей і станів, що спонукає до навчальної і виробничої діяльності та обумовлює професійний вибір, процес оволодіння професією, самореалізацію в ній і характеризується мотивами вибору професії та вищого закладу освіти, інтересами та нахилами до майбутньої професійної діяльності, професійними намірами, ціннісними орієнтаціями, пов'язаними з майбутньою професійною діяльністю, стійким позитивним ставленням до професії, усвідомленням професійного самовизначення, самооцінкою професійних здібностей, інформованістю про зміст професії і умови професійної діяльності» [7, с. 6].

Реалізація принципу професійної спрямованості демонструє деяке протиріччя між цілісною особистістю та її професійним розвитком, між теоретичним характером навчання у ПТНЗ загальноосвітнім і професійним умінням застосовувати ці теоретичні знання в майбутній професійній діяльності.

Таким чином, принцип професійної спрямованості регулює в освіті співвідношення загального і специфічного, визначає діалектику взаємодії цілісного розвитку особистості та її особливого, професійного. Саме ця обставина зумовлює дидактичне значення принципу професійної спрямованості в сучасній професійно-технічній освіті.

Базисом для підготовки майбутнього кваліфікованого робітника є загальноосвітні дисципліни, а реалізація вимог професійної спрямованості при їх вивченні особливо актуальна. Існують різні точки зору на зміст загальноосвітньої підготовки у ПТНЗ. По-перше, шляхи підвищення значущості загальноосвітньої підготовки бачаться в посиленні внутрішнього логічного зв'язку дисципліни, в опорі на наукові знання. Це пояснюється тим, що на відміну від технічного, прикладного знання, фундаментальне, теоретичне знання стає не актуальним значно швидше, але повільніше, бо методологічна ефективність теоретичного знання вища. Цінність методології теоретичного знання безсумнівна, однак недостатньо було б обмежитися у викладанні фундаментальних знань фрагментарною ілюстрацією основних загальнотеоретичних положень прикладами з професійних галузей. Зв'язок загальноосвітньої і професійної підготовки повинен бути систематичним і більш глибоким, багатостороннім.

Необхідно зазначити, що реалізація міжпредметних зв'язків загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, включення профілюючого матеріалу у виклад загальноосвітніх предметів не повинна призводити до порушення міжпредметних зв'язків, логіки дисципліни, перетворювати її в цикл окремих, не пов'язаних між собою питань.

З проведеного нами вищевикладеного огляду основних підходів випливає, що принцип професійної спрямованості є одним з основоположних принципів сучасної освіти. Професійна спрямованість навчання, зокрема у ПТНЗ, має складну структуру, не зводиться тільки до певних навчальних заходів. Поряд з мотиваційно-цільовими аспектами вона безпосередньо стосується істотних питань відбору змісту освіти, форм і методів навчання. Вирішення цих питань є найважливішою дидактичною умовою успішної організації навчання. Наприклад, математика у ПТНЗ має відповідати вимогам фундаментальності і професійної спрямованості. Ці вимоги не суперечать один одному, а сприяють загальній освіченості учнів. Професійна спрямованість обумовлює правильний вибір професії, ставлення до різних видів навчальної діяльності, самонавчання і самовиховання, формування ключових компетентностей особистості, впливає на професійну адаптацію, професіоналізм фахівця, тому, на наш погляд, є актуальною проблемою для ґрунтовного наукового дослідження.

Навчання майбутніх кваліфікованих робітників у сучасних ПТНЗ з моменту їх заснування організовувалося таким чином, щоб учень опановував певними знаннями та вміннями, необхідними для його майбутньої професійної діяльності. Чи не випадково така спрямованість навчання і була сформульована в сучасній дидактиці у вигляді провідного принципу – принципу професійної спрямованості. На сьогодні в теорії і методиці навчання предметним знанням накопичений значний досвід реалізації принципу професійної спрямованості. Істотними є наступні різні напрями в його реалізації, такі як введення в зміст навчального предмета професійно важливих видів діяльності; включення технічних пристроїв або технологічних процесів в систему запитань для семінарських і практичних занять; роз-

роблення спеціальних дидактичних засобів; введення в зміст навчання професійно значущого матеріалу на основі аналізу змісту загальноосвітніх і спеціальних дисциплін.

У той же час питання дослідження проблеми професійної спрямованості залишаються сьогодні досить актуальним. Умови професійної діяльності майбутнього кваліфікованого робітника сьогодні стрімко змінюються. Ці зміни призводять до того, що виникає суперечність між потребою оволодіння практично значимими в професійній діяльності вміннями, інваріантних до мінливих умов виробництва, і відсутністю або недостатньою розробленістю методики навчання.

Охарактеризуємо основні можливості вирішення проблеми реалізації принципу професійної спрямованості при навчанні майбутніх кваліфікованих робітників: побудова системи знань, розвитку професійно-значущих якостей особистості на основі компетентнісного підходу; формування методів мислення, що забезпечують самостійність у застосуванні знань у майбутній професійній діяльності; організація процесу навчання загальноосвітніх предметів з урахуванням їх професійної спрямованості в контекстному навчанні.

Теоретичною основою вирішення поставлених завдань є наступні.

1. Обсяг знань повинен бути необхідним і достатнім для того, щоб майбутній кваліфікований робітник зміг використати їх для рішення типових професійних завдань. Це означає, що цілі повинні бути представлені у вигляді певної системи тих типових завдань або комплексу адекватних їм умінь (видів діяльності), сформульованих в узагальненому вигляді, які зустрінуться майбутньому робітнику в його професійній діяльності, але які він повинен навчитися вирішувати у ПТНЗ.

2. Знання повинні бути засвоєні учнем в ситуаціях, що моделюють майбутню професійну діяльність. Це означає, що учень повинен уміти розпізнавати або відтворювати елементи знань в конкретних ситуаціях. Засвоєнню підлягають узагальнені способи виконання навчальної діяльності, що дозволять учню вирішити кожну конкретну ситуацію.

3. При навчанні можуть бути використані відкриті, інноваційні форми навчання, засновані на використанні інформаційних комунікаційних та інших технологіях.

Протягом навчання у ПТНЗ під впливом викладання загальноосвітніх, спеціальних дисциплін, участі в суспільному житті в учнів розвивається і формується професійна спрямованість особистості, тобто прагнення застосувати свої знання, досвід, здібності у галузі обраної майбутньої професії. У професійній спрямованості особистості виражається позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні і духовні потреби, займаючись роботою у галузі своєї професії. Професійна спрямованість передбачає розуміння і внутрішнє сприйняття цілей і завдань професійної діяльності. Всі ці риси і компоненти професійної спрямованості слугують показниками рівня її розвитку і сформованості в учнів, характеризуються стійкістю (або нестійкістю), домінуванням різноманітних мотивів. Формувати професійну спрямованість – це зміцнювати у них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, нахили та здібності до неї, прагнення вдосконалювати свою кваліфікацію після закінчення ПТНЗ, розвивати ідеали, погляди, переконання та ін.

Позитивні зміни у змісті професійної спрямованості виявляються в тому, що міцніють мотиви, пов'язані з майбутньою професією, з'являється прагнення добре виконувати свої професійні обов'язки, бажання демонструвати себе вмілим кваліфікованим спеціалістом та досягати успіху в роботі, намагання успішно вирішувати складні навчальні завдання, посилюється почуття відповідальності. У професійно-технічній освіті інтерес і любов до обраної професії досягається шляхом вироблення в учнів правильного уявлення про суспільне значення і зміст своєї майбутньої професії в майбутній сфері діяльності. Зазвичай відбувається це таким чином: формування у кожного учня впевненості у своїй професійній придатності, а також свідомого розуміння необхідності оволодіння всіма дисциплінами, видами підготовки, передбаченими навчальним планом ПТНЗ; вироблення прагнення слідувати за всіма прогресивними технологіями майбутньої професійної діяльності; вміння спрямовувати самоосвіту на користь майбутньої професії, постійно поповнюючи свої знання.

Висновки. Проаналізувавши різні підходи до поняття «професійна спрямованість», ми трактуємо його як інтегральну якість особистості, в основі якої присутня система мотивів, потреб, професійний інтерес до обраної майбутньої професії та ключові компетентності, що формуються в освітньому процесі ПТНЗ з метою розвитку в майбутніх кваліфікованих робітників професійної самосвідомості та прагнення до постійного саморозвитку.

Література

1. Алешина И. Н. Психологические особенности влияния социальных ожиданий на формирование профессиональной направленности студента педагогического института : дис. ... канд. психол. наук / И. Н. Алешина. – М., 1990. – 174 с.

2. Кудрявцев А. Я. О принципе профессиональной направленности / А. Я. Кудрявцев // Советская педагогика. – 1981. – № 8. – С. 100–106.
3. Махмутов М. И. О совершенствовании общего образования в средних профтехучилищах (проблемы процесса обучения) / М. И. Махмутов // Совершенствование общего образования в средних профтехучилищах : сборник трудов. – М., 1981. – С. 5–22.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; [под ред. Д. И. Фельдштейна ; вступит. статья Д. И. Фельдштейна]. – [2-е изд.]. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
6. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2011. – 360 с.
7. Сподін Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. А. Сподін ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2001. – 20 с.

Герлянд Т. М. Досвід дослідження категорії «професійна спрямованість» у контексті основних тенденцій сучасної освіти

Резюме. У пропонованій статті викладено основні принципи та методичні особливості категорії «професійна спрямованість». Визначено її сутність, структура та динаміка розвитку, запропоновано також авторське трактування цього поняття у контексті розвитку освіти на сучасному етапі.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, професійна спрямованість, професійна підготовка.

Герлянд Т. Н. Опыт исследования категории «профессиональная направленность» в контексте основных тенденций современного образования

Резюме. В предлагаемой статье изложены основные принципы и методические особенности категории «профессиональная направленность». Определены ее сущность, структура и динамика развития, предложена также авторская трактовка этого понятия в контексте развития образования на современном этапе.

Ключевые слова: межпредметные связи, профессиональная направленность, профессиональная подготовка.

Gerlyand T. N. Research experience category «professional directionality» in context of main trends modern education

Summary. This article outlines the basic principles and methodological features category of «professional directionality». Identified by its nature, structure and dynamics of development, also proposed author's interpretation this concept in context development of education at this stage.

Key words: interdisciplinary communication, professional orientation, training.

УДК 371.15;378

Михнюк М. І.

ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Сьогодні суспільство все гостріше відчуває потребу в творчих індивідуальностях, які досягають вершинних результатів з реалізації свого розвитку і тим самим відкривають широкі можливості для культурного прогресу, формування нових культурних цінностей.

Нові цінності професійної освіти визначають і нові вимоги до рівня загальної, педагогічної і професійної культури викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічного навчального закладу, здатних втілювати гуманістичні і культурологічні ідеї в реальний навчально-виховний процес.

Актуальність дослідження. Дослідження проблеми розвитку професійної культури викладача здійснювалось в різних напрямках: теорію загальної культури досліджували А. Арнольдов, М. Вебер, В. Давидович, М. Коган, В. Менжуєв, А. Радугін, П. Сорокін, З. Фрейд, І. Хайзинга та ін.; специфіка професійної культури у сфері освіти розглядалася О. Деркачом, І. Зарецькою, В. Кан-Каликом, Н. Кузьміною, А. Марковою, Н. Соколовою, Г. Хазяїновим та ін.; різні аспекти професійної культури викладачів досліджувалися А. Барабаншиковим, О. Бондаревською, В. Гриньовою, І. Зязюном, І. Ісаєвим, Т. Ісаєвою, М. Левиною, Н. Никандровою, З. Равкіним, В. Радкевич, В. Симоненко, В. Слассьонінін, В. Шаповаловою та ін.

Метою даної статті є визначення сутності основних принципів розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ будівельного профілю та їх впливу на визначення стратегії і тактики професійно-педагогічної діяльності, характеру взаємодії цього розвитку.

Виклад основного матеріалу. Професійна культура як самоорганізуюча соціально-педагогічна система випробовує на собі вплив законів, що існують у суспільстві, а тому дослідження шляхів розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін має бути спрямованим на виявлення основних тенденцій і принципів цього розвитку. Якщо педагогічні закономірності і тенденції виражають сутнісні, стійкі і необхідні зв'язки між причиною і слідством, то, витікаючи з них, принципи визначають стратегію і тактику практичної діяльності викладачів, характер їх творчої взаємодії в навчально-виховному процесі професійно-технічних навчальних закладів. В найбільш узагальненому плані принципи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін розглядаються як одна з основ, яка слугує орієнтиром для побудови наукової теорії цього розвитку. Водночас, принципи спрямовують пізнавальну діяльність особистості викладача на розкриття внутрішніх механізмів, логіки і організації системи професійних знань. Для виявлення і структурування принципів розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ ми керувалися такими критеріями: об'єктивності (принципи формуються на основі об'єктивно існуючих педагогічних закономірностей); орієнтованості (принципи зорієнтовані на вирішення відповідного рівня педагогічних задач, даючи тим самим загальний орієнтир і формуючи загальну стратегію розвитку професійної культури); системності (принципи висувають відповідні вимоги до всіх компонентів розвитку і виступають системоутворючим фактором, підпорядковують функціонування і систему розвитку в цілому); аспектноності (принципи розкривають можливості самовдосконалення системи розвитку професійної культури); доповненості (кожен принцип доповнює інші, не замінюючи їх) [1, с. 131].

На основі тенденцій, які розкривають розвиток професійної культури викладачів, в тому числі гуманістичної спрямованості, професійно-педагогічної діяльності викладача, ступеню розвитку професійної свободи особистості, творчої самореалізації, професійно-педагогічного самовдосконалення, ми виокремили **такі принципи розвитку** професійної культури викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю: принцип ціннісно-смысловий спрямованості; принцип гуманізації; принцип культуродоцільності; принцип єдності загальної, педагогічної і професійної культури; принцип неперервності; принцип динамічності; принцип проектування індивідуального розвитку; принцип наступності і послідовності розвитку; принцип співтворчості; принцип професійно-педагогічної самоосвіти і саморозвитку; принцип розвитку інноваційних процесів у професійно-педагогічній діяльності.

Принцип гуманізації у розвитку професійної культури викладачів відображає спрямованість їх розвитку на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність. Утвердження гуманістичних цінностей в сучасному суспільстві висуває на пріоритетні позиції цінність людської особистості, багатство її духовного світу, що проявляється у загальній професійній культурі, а тому гуманістичну позицію в розвитку професійної культури слід розуміти як її орієнтацію на особистість, на формування людини як унікальної творчої індивідуальності, яка прагне максимально реалізувати свої можливості, відкрита до сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий вибір з різноманітних ситуацій [2, с. 156–157].

Відомий психолог С. Рубінштейн довів, що основою гуманізації є особистісний підхід до розвитку учнів, педагога в процесі діяльності з урахуванням їх індивідуальних відмінностей за типами сприйняття, спостереження, пам'яті, уваги, особливостей емоційної і вольової сфери тощо. О. Орлов вважає, що гуманізація особистості як становлення людини в людині є тією незмінною умовою, без якої будь-які педагогічні інновації у сфері змісту і спілкування будуть лише своєрідним камуфляжем старого педагогічного мислення, тоталітарної освіти [3, с. 183].

На важливу роль принципу гуманізації у здійсненні навчання учнів звертає свою увагу і Г. Балл. Він виділяє дві сторони гуманізації освіти: першу – орієнтовану на досягнення учнями формальної свободи і можливостей наповнення свободи учня повноцінним змістом; другу – розкриття через прилучення до досліджень цивілізації і включення в діалог [3, с. 183].

Сутність принципу гуманізації у розвитку професійної культури полягає в олюдненні відносин між викладачем і учнями, пріоритетних людських цінностях. Реалізація даного принципу забезпечується завдяки повному признанню прав вихованця і поваги до нього у сполученні з розумною вимогою; опорі на позитивні якості учня, створенню ситуації успіху; захищеності і емоційній комфортності учня у педагогічній взаємодії.

Принцип культуродоцільності визначає відношення між освітою і культурою як середовищем, яке вирішує і живить особистість; відношення між вихованням і учнем як людиною культури. Даний принцип означає, що культурне ядро змісту розвитку професійної культури становлять загальнолюд-

ські, загальнонаціональні і культурологічні цінності. Принцип культуродоцільності приписує створення в освітньому просторі різних середовищ, які в сукупності становлять єдиний культурно-освітній простір професійно-технічного навчального закладу, де здійснюється розвиток як викладачів, так і учнів, в процесі якого набувається досвід культуродоцільної поведінки і надається допомога в культурній самореалізації творчих задатків, здібностей [4, с. 30–31]. Реалізація даного принципу забезпечує максимальний розвиток творчих здібностей особистості викладача, нарощування, збереження і створення нових культурних цінностей, потреби у неперервному розвитку.

Принцип ціннісно-сміслової спрямованості розвитку професійної культури має на меті створення умов для набуття викладачами спеціальних дисциплін смислу свого навчання та самовдосконалення, опанування системою цінностей.

О. Рудницька стверджує, що «опанування культури, як системи цінностей сприяє творчому розвитку людини» [3, с. 48]. Саме людина є носієм і творцем культури, вважає О. Отич, тому що вона «занурена» у соціально-культурне середовище в той культурний конвент, з якого засвоює свої уміння, правила життя, способи дій, а тому вплив культури на людину є інтегральним фактором її соціалізації, індивідуальним результатом опанування культурних цінностей суспільства, характеристикою освіченості особистості [5, с. 143–144].

В. Турчанов встановив зв'язки цінностей з потребами, інтересами, ідеалами і цілями. Вчений підкреслював, що всі цінності виводяться із реальних умов, а їх осмислення є результатом роботи свідомості [6, с. 11].

Н. Павелко акцентує свою увагу на тому, що в процесі набуття цінностей-цілей, цінностей-інтересів, цінностей-мотивів, цінностей-відношень відбувається саморозвиток особистості викладача. Здійснюючи професійно-педагогічну діяльність, викладач спеціальних дисциплін оволодіває педагогічними цінностями, суб'єктує їх. Рівень суб'єктивізації педагогічних цінностей – це ступінь реалізації ідеально-ціннісного, трансформації потенційного в актуальне. Цей рівень є показником особистісної розвиненості викладача, його професійної культури. В процесі зміни умов професійно-педагогічної діяльності, розвитку потреб суспільства, вимог до професійної підготовки майбутніх будівельників переоцінюються та змінюються і педагогічні цінності, а значить змінюються і вимоги до оцінювання їх актуальності [7].

Принцип ціннісно-сміслової спрямованості змінює весь устрій традиційної педагогіки, вважає М. Чобітько [4, с. 33]. Він спонукає звернутися до інноваційної педагогіки, переосмислення основних освітніх підходів, які забезпечують реалізацію цих інноваційних процесів. Таким чином, орієнтація на ціннісні смисли, відношення перетворює професійно-педагогічну діяльність викладача спеціальних дисциплін у проживання цих відношень, формує та розвиває особистісну позицію педагога.

Принцип єдності загальної і професійної культури є основою гуманістичного розвитку особистості, яка представляє собою сукупність загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології професійної діяльності. Саме рівень загальної культури, вважає І. Ісаєв, визначає всі інші види професійної культури, ступінь професіоналізму викладача [8, с. 133]. Гармонія загальної і професійної культури викладача складає основу формування і розвитку гуманітарної культури особистості, забезпечує цілісний його розвиток.

Реалізація даного принципу вимагає створення необхідних умов для розширення загальної і професійної культури викладача, забезпечення їх інтеграції, що є необхідним для здійснення якісної професійної підготовки майбутніх будівельників.

Неперервність розвитку викладачів спеціальних дисциплін є тим процесом, який охоплює все його життя, забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості і всестороннє збагачення її духовного світу, цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність щодо вдосконалення набутих знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення навчального процесу в ПТНЗ. А тому **принцип неперервності** є провідним у нашому дослідженні, так як завдяки ньому уможливорюється неперервний зв'язок етапів розвитку культури викладачів спеціальних дисциплін, в процесі яких здійснюється систематичне поступове і поетапне оновлення професійних, психолого-педагогічних і методичних знань, оволодіння сучасними будівельними і педагогічними технологіями, забезпечується розвиток професійно і особистісно значимих його якостей.

На думку О. Щербак, провідною метою функціонування неперервної професійно-педагогічної освіти є досягнення цілісного розвитку особистості педагога як суб'єкта діяльності протягом цієї професійної підготовки [9, с. 89–97]. Суб'єктивність викладача спеціальних дисциплін будівельного профілю включає такі ознаки, як усвідомлення власного «Я», своєї унікальності; цілей, значення, смислу та результатів своєї професійно-педагогічної діяльності; прагненні до самоактуалізації, самовдосконалення та саморегуляції свого професійного і педагогічного рівня.

Неперервність розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін досягається за рахунок побудови єдиної розвиваючої системи внутрішньоучилищної і регіональної методичної роботи, в процесі самоосвіти у міжкурсовий період. По вертикалі – ця система представляє собою ступені професійно-педагогічного зростання: викладач-спеціаліст; викладач другої категорії; викладач першої категорії; викладач вищої категорії; старший викладач; викладач-методист, яке забезпечується завдяки застосуванню різноманітних форм підвищення кваліфікації. По горизонталі – це внутрішньоучилищне підвищення професійно-педагогічного рівня в процесі взаємовідвідування уроків, обміну досвідом, участі у семінарах-практикумах, теоретичних конференціях, проведення професійних тренінгів тощо. Таким чином, даний принцип забезпечує постійний систематичний і цілеспрямований розвиток викладачів у відповідності з осмисленням та усвідомленням цілей свого професійно-педагогічного зростання.

Принцип динамічності передбачає реагування викладача спеціальних дисциплін на зміни, що проходять у професійно-виробничій та педагогічній сфері, удосконалення себе у відповідності з цими змінами, використовуючи вже набуті професійні знання та досвід роботи, систему сформованих педагогічних цінностей, що відповідає більш високому рівневі культури. Разом з тим даний принцип забезпечує включення викладачів в аналітичний процес для виявлення рівня професійної культури на основі здійснення саморефлексивних процесів. Принцип динамічності засновується на основних принципах акмеології: восходження і затребуваності. Перший принцип передбачає неперервне його зростання до верху, а другий передбачає наявність потреби у викладача до свого професійного зростання.

Даний принцип взаємопов'язаний з **принципом проектування індивідуального розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін**. Проектування викладачем траєкторії особистісного і професійного розвитку є провідним видом його діяльності. Враховуючи те, що особистість кожного викладача є неповторною, то основною задачею розвитку є формування його індивідуальності, створення умов для розвитку творчого потенціалу викладача. У філософському словнику поняття «індивідуальність» тлумачиться як неповторна своєрідність будь-якого явища, окремої істоти, людини [10, с. 357]. У педагогічній енциклопедії під індивідуальністю розуміється така форма організації навчального процесу, при якій вибір способів, прийомів, типу навчання ґрунтується на врахуванні індивідуальних відмінностей особистості, рівня його розвитку [11, с. 634]. Тобто індивідуальність інтегрує всі соціально цінні властивості особистості та надає їй цінності [4, с. 32].

Даний принцип, інтегруючись з принципом динамічності, сприяє усвідомленому вибору основних компонентів професійного розвитку: цілей, задач, темпу, форм, методів, змісту розвитку і саморозвитку, системи контролю і оцінювання результатів. Реалізація даного принципу можлива лише за умови свободи вибору розвитку викладачів спеціальних дисциплін. Свобода творчого самовираження і вибору індивідуальної траєкторії розвитку передбачає організаційно-технологічну заданість методології її діяльності, вважає А. Хуторський [12, с. 83]. Чим більший ступінь включення педагога в конструювання особистісного розвитку, тим більш якісною буде його індивідуальна творча самореалізація.

Як засіб реалізації людської творчості, розвиток культури характеризується різноманітністю змісту, форм і способів свого розвитку. У такий спосіб складається логіка індивідуального культурного розвитку, яка прослідковується у вдосконаленні елементів психологічної, дидактичної, методологічної, методичної, фахової, етичної, естетичної, екологічної, інформаційної, рефлексивної та ін. культур, необхідних викладачів спеціальних дисциплін для отримання високих результатів у підготовці кваліфікованих робітників.

Таким чином, професійно-педагогічна діяльність викладачів спеціальних дисциплін наповнюється новим змістом та удосконалюється, здійснюється їх поетапний і послідовний розвиток, збагачується педагогічний та виробничий досвід, розвиваються професійно-важливі якості і професійні здібності викладача.

Принцип наступності і послідовності передбачає врахування логічної послідовності формування і вдосконалення складових компонентів професійної культури викладачів спеціальних дисциплін, підвищення їх професійного і методичного рівнів в школах молодого викладача, передового досвіду, професійно-педагогічної майстерності. Наступність і послідовність розвитку професійної культури прослідковується через зміст навчання в цих школах та в процесі саморозвитку. Завдяки такому підходу створюються передумови для більш якісного засвоєння теоретичних положень, пов'язаних з плануванням та управлінням навчально-виховним процесом в ПТНЗ. За таких умов чітко структурування знань і його логіка не тільки сприяє кращому засвоєнню професійної, психолого-педагогічної і методичної інформації, але й розвиває та вдосконалює особистісні ділові якості викладача, підвищує готовність до здійснення професійно-педагогічної діяльності в різних, в тому числі і в ускладнених ситуаціях і умовах, наповнює новим особистісним смислом ціннісні аспекти навчально-виховної роботи; вироблює уміння самовдосконалення, самоактуалізації процесу розвитку.

Принцип співтворчості має особливий статус у розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін і орієнтує їх на спільну творчу діяльність педагогів. Так як методична робота в ПТНЗ є особливою ланкою в системі післядипломної педагогічної освіти, у порівнянні з іншими формами підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників, яка забезпечує відносно неперервний, поетапний і повсякденний характер, то вона сприяє наданню реальної, дієвої допомоги, в тому числі і викладачам спеціальних дисциплін, у їх професійному розвитку. Професійно-педагогічне і методичне зростання фахівців в системі внутрішньоучилищної методичної роботи здійснюється на основі вимог колективності і колегіальності. Така вимога є одночасно і показником ефективності організації методичної роботи.

Реалізація даного принципу заключається в тому, що при плануванні заходів розвитку професійної культури викладачів мають максимально враховуватися фактори внутрішньоучилищної методичної роботи, в процесі якої проходить цей розвиток, пристосуванні способів і прийомів здійснення професійно-педагогічної діяльності у відповідності з конкретною педагогічною ситуацією.

Потік науково-методичної, технічної і фахової інформації нині дуже великий, а тому прийом та обмін такою інформацією можливий в процесі обговорення на методичних нарадах, предметних комісіях, теоретичних конференціях, методичних ярмарках, творчих звітах з різних досліджень викладачів спеціальних дисциплін.

Принцип професійно-педагогічної самоосвіти і саморозвитку. Самоосвітня пізнавальна діяльність викладачів спеціальних дисциплін розглядається як умова їх розвитку, самоствердження та самореалізації і спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей. Необхідність самоосвіти зумовлена інтенсифікацією освіти, інноваційною діяльністю, розвитком загальної, педагогічної та професійної культури викладачів. Специфіка професійно-педагогічної діяльності викладача спеціальних дисциплін ПТНЗ така, що його професійна, психолого-педагогічна, дидактична і методична підготовка має постійно вдосконалюватися через систему методичних заходів в ПТНЗ в процесі підвищення кваліфікації, самоосвітньої діяльності. Процес їх самовдосконалення та саморозвитку у значній мірі залежить від рівня їх фахової підготовленості та рівня готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності в ПТНЗ будівельного профілю. Самоосвітня діяльність має здійснюватися в єдності з іншими формами методичної роботи і має бути системною і послідовною та носити безперервний характер. Реалізація принципу професійно-педагогічної самоосвіти і саморозвитку викладачів спеціальних дисциплін залежить від їх рефлексивної самосвідомості та створення для цього відповідних умов.

Перспективним напрямом самоосвітньої діяльності викладачів є курсове підвищення кваліфікації, в процесі якого поглиблюються знання з загальної і професійної психології, дидактики, професійної педагогіки і методик викладання спеціальних дисциплін. Цей процес пов'язаний з здійсненням самоосвіти і самовдосконалення в міжкурсовий період. Вважається, що самоосвітня діяльність викладачів спеціальних дисциплін буде результативною за умови ефективного управління нею зі сторони методичної служби, керівників ПТНЗ. З цією метою необхідна орієнтація викладачів на самостійний рівень творчого завдання, стимулювання цілеспрямованої самоосвітньої діяльності, орієнтація на перспективу підвищення атестаційної категорії, націлювання педагогів на систематичний контроль самоосвітньої роботи, орієнтація на розвиток загальної, педагогічної та професійної культури. До умов, що сприяють розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін, доцільно віднести передачу педагогічного і виробничого досвіду, що забезпечується в процесі участі їх в роботі методичних комісій, школи інноваційного досвіду і професійно-педагогічної майстерності, майстер-класах і професійних тренінгах.

Принцип розвитку інноваційних процесів у професійно-педагогічній діяльності. Розвиток системи професійно-технічної освіти вимагає від викладача спеціальних дисциплін вивчення і впровадження як педагогічних, так і виробничих процесів в навчально-виробничий процес в ПТНЗ. Інновації в педагогіці і в будівельній галузі пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією професійних знань і форм суспільного буття. Специфічними особливостями застосування викладачами інноваційних процесів є їх відкритість майбутньому, здатність до постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних педагогічних ситуаціях [13, с. 9].

Готовність викладачів спеціальних дисциплін до інноваційної діяльності, її практичної реалізації свідчить про рівень його інноваційної культури, як компонента розвитку професійної культури в цілому. На думку І. Дичківської, інноваційність, в даному випадку, розглядається не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість викладача до педагогічної взаємодії з колегами і учнями, що передбачає рівність психологічних позицій з обох сторін; відкритість культурі і суспільству, що виявляється у прагненні педагога змінити діяльність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх вирішення, відкритість свого «Я», власного внутрі-

шнього світу, тобто організація такого середовища, яке б сприяло формуванню і розвитку образу «Я» [14, с. 14].

Розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін, завдяки вивченню та застосуванню нововведень у практику роботи, залежить від їх мотивації до інноваційної діяльності, рівня кваліфікації, теоретичної і практичної підготовленості, досвіду роботи в ПТНЗ, необхідності постійного пошуку нових максимально ефективних технологій навчання. У професійно-технічних навчальних закладах передбачається застосування різноманітних форм організації інноваційної діяльності, спрямованих на вирішення актуальних проблем з підготовки майбутніх фахівців; сам процес запровадження нової технології в галузі виробничої сфери; застосування сучасних засобів праці тощо.

Таким чином, залучення викладачів спеціальних дисциплін до педагогічних і виробничих інновацій більш ефективно проходить в процесі безпосередньої інноваційної діяльності, що по суті і визначає розвиток професійної культури.

На основі визначених підходів можна зробити **висновок**, що ефективність реалізації передумов розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін залежить від дотримання вимог системи принципів розвитку, які обумовлені суспільними потребами, враховують загальні норми професійно-педагогічної діяльності та матеріалізуються в її формах, методах і кінцевих результатах.

Література

1. Подповетная Ю. В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.08 / Юлия Валерьевна Подповетная. – Челябинск, 2012. – 450 с.
2. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред. О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : монографія / В. О. Радкевич ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : УкрІНТЕЛ. – 424 с.
4. Чобітько М. Г. Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : монографія / М. Г. Чобітько / МОН України ; АПН України ; Ін-т пед. і психол. проф. освіти. – Черкаси : Брама-Україна, 2006. – 560 с.
5. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : монографія / Олена Миколаївна Отич ; [за ред. І. А. Зязюна]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
6. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирования ценностей / Н. А. Асташова. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издатель НПО «МОДЭК», 2000. – 272 с.
7. Павелко Н. Н. Культурологическая парадигма профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы : дис. ... докт. культурологи : спец. 24.00.01 / Надежда Николаевна Павелко. – Краснодар, 2004. – 403 с.
8. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – [2-е изд.]. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
9. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика : монографія / Ольга Іванівна Щербак ; [за заг. ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Наук. світ, 2010. – 279 с.
10. Философский словарь / под ред. И. Г. Фролова. – [5-е изд.]. – М. : Политиздат, 1986. – 590 с.
11. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
12. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / Андрей Викторович Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
13. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

Михнюк М. І. Принципи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів

Резюме. У даній статті розкривається сутність основних положень-принципів розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних училищ будівельного профілю, які виступають в якості вимог та правил організації процесу цього розвитку.

Ключові слова: принципи, розвиток, професійна культура, викладач спеціальних дисциплін, будівельний профіль.

Мыхнюк М. И. Принципы развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин профессионально-технических учебных заведений

Резюме. В данной статье раскрывается сущность основных положений-принципов развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин профессионально-технических заведений строительного профиля, которые выступают в качестве требований и правил организации процесса этого развития.

Ключевые слова: принципы, развитие, профессиональная культура, преподаватель специальных дисциплин, строительный профиль.

Myhnyuk M. I. The principles of the professional culture of teachers of special subjects of vocational training institutions

Summary. This article reveals the essence of the main provisions, the principles of the development of the professional culture of teachers of special subjects of vocational schools building profiles that serve as requirements and rule of organization of process of this development.

Key words: principles, development, professional culture, a teacher of special disciplines, building profiles.

УДК 373

Пальчук М. І.

ВИБІР ІННОВАЦІЙНОГО ВЕКТОРА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації української економіки з'явилися нові пріоритетні напрями розвитку, істотно змінився ринок праці, зросли вимоги роботодавців до професіоналізму й мобільності кадрового потенціалу. Глобалізаційні процеси, що охопили економіку країни, знайшли своє відображення й у сфері освіти.

Професійна освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України і визначена стратегічним ресурсом соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. Для забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості головною проблемою є якісна освіта.

З точки зору системи професійної освіти всіх рівнів, проблематичним є те, що вона не відповідає вимогам часу, суспільства та потребам ринку праці. Європейський центр розвитку професійної освіти та навчання (CEDEFOR) виокремлює неперервність професійної освіти, удосконалення її якості, забезпечення інвестиційної привабливості, поліпшення доступу до якісної освіти, зокрема шляхом впровадження дистанційної форми навчання.

Аналіз літератури. Вибір інноваційного розвитку засновується на різних методологіях. Наведемо основні: теорія особистості, психології професійної освіти на засадах особистісно-розвивального та діяльнісного підходів (Л. Виготський, В. Давидов, Б. Ананьєв, О. Асмолов, В. Кремень, І. Зязюн, Г. Філіпчук, Г. Костюк та ін.); теорія формування особистісних і професійних якостей фахівця (О. Леонтьєв, Б. Ананьєв, О. Асмолов, І. Бех, Є. Барбіна, О. Коваленко, В. Вульфсон, Н. Кузьміна та ін.); теорія неперервної професійної освіти (С. Батишев, А. Біляєва, В. Луговий, В. Беспалько, Н. Ничкало, В. Радкевич, С. Гончаренко, Ю. Зінковський, Р. Гуревич, В. Скакун та ін.); методологія андрагогічного підходу і неперервності у розвитку професіоналізму впродовж життя (С. Болтівець, С. Вершловський, С. Сисоєва, М. Громкова, С. Змійов, В. Ягупов, Н. Дятленко, В. Жога, Л. Ніколенко, С. Філін та ін.).

Важливим компонентом дослідження теоретичних основ ДПН становлять концепції інформатизації суспільства та освіти (В. Богословський, Є. Веліхов, В. Гончаров, О. Гончарова, В. Лаптев, А. Лутай); теорії та дослідження дистанційного навчання (О. Андреев, Д. Аніщенко, О. Бершадський, Ч. Ведемейер, Д. Гарісон, Р. Делінг, В. Кашицин, Д. Кіган, К. Ковальська, В. Кухаренко, М. Моор, Є. Полетаєва, О. Чорна та ін.); положення з дидактики професійної освіти (О. Андреев, Ю. Лобанів, І. Лернер, С. Гончаренко, С. Архангельський, В. Радкевич, В. Шевченко, С. Кочерга, М. Бухаркіна, Е. Костяшкін, М. Скаткін, В. Лазовецька, Л. Сушенцева, П. Воловик та ін.); педагогічний пошук щодо організації дистанційного навчання в умовах окремих регіонів чи навчальних закладів (Т. Зайченко, Ю. Корнєєв, О. Осіпова та ін.); дидактичні властивості комп'ютерних засобів (Є. Полат); дидактичне проектування комп'ютерно-орієнтованих електронних навчальних комплексів для ДО (В. Шевченко); дидактичні функції спілкування у дистанційному навчанні (О. Рибалко); методи творчого навчання за допомогою телекомунікаційних засобів (Г. Андріанова, Е. Хуторський); використання Інтернету в сучасному суспільстві, психолого-педагогічні аспекти і технології створення дистанційного курсу (В. Кухаренко, Т. Олійник, В. Рибалка).

Мета статті – висвітлити інноваційний вектор розвитку системи професійно-технічної освіти на засадах інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема впровадження дистанційної форми навчання.

Виклад основного матеріалу. Реформування й інноваційний поступ освіти в Україні є актуальним та найважливішим завданням державної політики. Але цей процес складний, довгостроковий, кропіткий та суперечливий. Тому доречна думка відомого науковця, академіка Н. Г. Ничкало, що модернізація та реалізація стратегічних завдань професійної освіти не обмежується рамками освітнього простору. Розвиток цієї системи в умовах ринкової економіки потребує законодавчого забезпечення, реальної державної підтримки, об'єднання зусиль органів законодавчої та виконавчої влади, управління всіма рівнями, виробничих галузей та сфери послуг, підприємств різних типів та форм власності, навчальних закладів, а також наукових установ та громадських організацій [1; 2].

Для оновленого змісту системи професійної освіти і навчання (ПОН) необхідна законодавча база, що дозволить зробити механізм багаторівневої підготовки спеціалістів, яка виведе на новий ступінь професійну освіту. Впровадження механізму послідовності в багаторівневу підготовку потребує нормативно-правового регулювання, інтеграції навчальних закладів різних рівнів акредитації та, в свою чергу, надасть можливість створити нову модель освіти.

В цьому ключі потрібно навести документи, що спрямовані на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань системи освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в світовий освітній простір. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки та Державна цільова програма розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки передбачають визначеність й унормування змісту всіх підсистем освіти, що забезпечують усталену систему знань та компетентностей, потужну професійно кваліфіковану кадрову базу для економічного зростання держави, конкурентоспроможність вітчизняних працівників на зовнішньому ринку праці.

Крім того, в правовому полі відкритого електронного освітнього середовища чинні наступні нормативно-правові документи галузі, зокрема в системі професійно-технічної освіти: Закони України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову та науково-технічну діяльність», «Про інформацію», «Про Національну програму інформації», «Про захист інформації в автоматизованих системах», «Про зайнятість населення», «Про організації роботодавців», Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 р. № 40 «Про затвердження положення про дистанційне навчання», Стратегія економічного та соціального розвитку АР Крим на 2011–2020 роки та інші. Реалізація згаданих документів дозволить вирішити вищезгадану проблему.

З погляду економічної складової в освіті варто звернути увагу на ще один важливий аспект, який вимагає негайного вирішення. Йдеться про доступність професійного навчання всім охочим за умови зменшення витрат на освіту. Одним з ефективних способів вирішення даної проблеми є організація нової форми навчання – дистанційного навчання (ДН). Стрімке входження ДН до єдиного освітнього простору слід вважати глобальним явищем як з погляду доступності професійної освіти, так і з погляду інформаційно-комунікаційної культури в цілому.

За словами професора В. О. Радкевич, переваги, які отримує суспільство від використання таких можливостей, очевидні. Це гнучкість систем підготовки, розширення можливостей учнів і навчальних закладів, доступність та відкритість професійно-технічної підготовки, зростання рівня її привабливості, адекватна оцінка якості підготовки й зміцнення зв'язків між підприємствами на навчальними закладами [3, с. 29].

Інший аспект – впровадження професійних стандартів нового покоління, зумовлений глобалізаційними та інтеграційними процесами та спрямовано на формування в Україні системи професійної освіти і навчання з урахуванням світових прогресивних ідей підготовки виробничого персоналу.

Варто зазначити, що особливість інноваційних перетворень у сучасній українській освіті полягає в зміні її соціальної функції – участі системи професійної освіти у розв'язанні стратегічних завдань економічного розвитку держави з огляду на світові тенденції. Принципово змінилися цілі національної професійної освіти як соціального інституту, відбулося зміщення акцентів із «знаннєвого» підходу в навчанні на компетентнісний. Пріоритетність компетентнісного підходу полягає у тому, що він дає змогу об'єднати традиції і принципи вітчизняної професійної освіти з принципами, за якими вибудовується єдиний європейський освітній простір, інтегрувати різні рівні освіти, зокрема професійно-технічну та вищу [4].

Домінуюче місце серед інноваційних змін в освіті на початку XXI століття обіймає відкрите електронне середовище. Дистанційне професійне навчання потребує теоретичне обґрунтування концептуальних підходів, розробку та експериментальну перевірку ефективності змісту і методики фахівців сфери обслуговування для задоволення потреб регіону у компетентних робітничих кадрах, підвищення рівня престижності робітничих професій, забезпечення їх популяризації та розвитку [5, с. 509].

В рамках даної статті, на нашу думку, важливе значення має інноваційний розвиток освіти, що передбачає

- створення інформаційної системи підтримки освітнього процесу, спрямованої на реалізацію її основних функцій (забезпечення навчання, соціалізацію, внутрішній контроль виконання освітніх стандартів тощо);
- розвиток мережі електронних бібліотек на всіх рівнях освіти;
- забезпечення розвитку інформатизації закладів освіти та їх доступу до світових інформаційних ресурсів;
- створення, видання та забезпечення навчальних закладів електронними засобами навчального призначення;
- програмно-технічне забезпечення центрів дистанційного навчання підсистем освіти;
- забезпечення навчально-виховного процесу засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- створення відкритої мережі освітніх ресурсів;
- створення системи інформаційно-аналітичного забезпечення у сфері управління навчальними закладами;
- інформаційно-технологічне забезпечення моніторингу освіти (розробка й упровадження інноваційних освітніх технологій, збір і поширення даних щодо якості національної системи освіти) [6].

В цьому ключі одне з першочергових завдань професійної освіти й навчання в Автономній Республіці Крим є модернізація освітньої системи і вибір інноваційного вектора розвитку професійно-технічних навчальних закладів. Найважливішим напрямом Стратегії економічного та соціального розвитку АРК на 2011–2020 роки визначено реформування санаторно-курортного і туристичного секторів економіки регіону. Реалізація поставленої мети означає, перш за все, забезпечення інфраструктури рекреаційного комплексу кваліфікованим, конкурентоспроможним персоналом, рівень підготовки якого відповідає світовим стандартам якості. На фоні інтенсивного розвитку індустрії гостинності, санаторно-курортного господарства, мережі малих готелів Криму простежується тенденція дефіциту фахівців високого рівня у сфері обслуговування, що висуває перед Автономією першочергові завдання: модернізація освітньої системи; формування ефективної моделі професійної освіти й навчання на основі кон'юктурних змін на ринку праці; забезпечення якості освіти відповідно до європейських стандартів; вибір інноваційного вектора розвитку ПТНЗ [7].

У 2013 році в рамках проекту Європейського Союзу «Диверсифікація і підтримка туристичного сектора Криму» у Сімферопольському вищому професійному училищі ресторанного сервісу та туризму європейськими експертами було організовано навчання педагогічних кадрів та фахівців з ІКТ методикам і технологіям ДН. Проте застосування ДН у професійному навчанні вимагає наукових підходів, глибокого теоретико-методологічного обґрунтування, апробації, упровадження та практичної реалізації.

Процес упровадження дистанційного навчання в ПТНЗ стикається з низкою проблем організаційного, методичного, технічного та фінансового характеру, серед яких найактуальнішими є недосконалість нормативно-правової бази ДН; відсутність переліку професій, за якими можлива організація ДН; формування цільової аудиторії тих, хто навчається; побудова організаційної структури, що реалізовує функціонування ДН; навчання педагогічних кадрів та фахівців з ІКТ методики створення курсів, навчальних модулів ДН.

Для негайного вирішення питання впровадження ДН потрібні наступні кроки.

1. Аналіз вітчизняного і зарубіжного досвіду дистанційного професійного навчання з метою визначення моделі його організації у професійних навчальних закладах.
2. Розробка Концепції дистанційного професійного навчання фахівців сфери обслуговування на основі модульно-компетентнісного підходу.
3. Організація та експериментальна перевірка моделі ДПН фахівців сфери обслуговування.
4. Створення та апробація модульних дистанційних навчальних курсів для професійного навчання фахівців сфери обслуговування.
5. Визначення критеріїв оцінювання якості навчальних досягнень випускників професійно-технічних навчальних закладів ресторанного сервісу та туризму.
6. Підготовка та впровадження методичних рекомендацій щодо створення й функціонування центрів дистанційного професійного навчання фахівців сфери обслуговування, а також щодо розробки модульних дистанційних навчальних курсів.

За словами президента НАПН України В. Г. Кременя, сучасні підходи в освіті сформують людину з інноваційним типом мислення, культури, готовністю до такої діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку [8].

Висновок. Розв'язання завдань професійної освіти потребує комплексного підходу до впровадження нової форми професійного навчання. Успіх процесу запровадження ДН залежить від компетентнісного, професійного рівня фахівців, які спроможні впроваджувати інновації та використовувати сучасні ІКТ, засвоювати та створювати ресурси освітнього інформаційного простору.

Отже, організація дистанційного професійного навчання фахівців сфери обслуговування на основі модульно-компетентнісного підходу дозволить розробити в цілому Концепцію дистанційного професійного навчання фахівців сфери обслуговування, вирішити нормативні питання щодо ДН.

Разом з тим за умови раціонального доповнення традиційної системи професійної освіти дистанційною формою навчання ринок праці буде забезпечено конкурентоспроможними фахівцями, рівень підготовки яких відповідатиме вимогам роботодавців, що сприятиме підвищенню рівня інноваційного потенціалу та економічному розвитку регіону.

Таким чином, вибір інноваційного вектора розвитку професійної освіти визначений як імператив освітньої політики України, її пріоритетним напрямом у довгостроковій перспективі.

Література

1. Ничкало Н. Г. Щоб «золоті руки» мали державну підтримку / Н. Г. Ничкало // Професійно-технічна освіта. – 2010. – № 3. – С. 3.
2. Табачник Д. В. Інноваційні процеси у неперервній професійній освіті / Д. В. Табачник // Професійно-технічна освіта. – 2011. – № 3. – С. 4–5.
3. Радкевич В. О. Дистанційна професійна підготовка / В. О. Радкевич, Є. Б. Полетаєва, Д. В. Аніщенко // Професійно-технічна освіта. – 2012. – № 1. – С. 29–30.
4. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / [В. П. Андрющенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало та ін.]. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
5. Пальчук М. І. Формування електронного середовища професійної освіти / М. І. Пальчук // Інноваційність у науці і освіті : наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого Франтішека Шльосека / [В. Кремень (голова редкол.), Є. Куніковські (заст. голови), Н. Ничкало (заст. голови)]; упоряд.: Н. Ничкало, І. Савченко ; Хмельницький національний університет. – К. ; Варшава-Хмельницький : Богданова А.М., 2013. – С. 508–512.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
7. Стратегія економічного та соціального розвитку Автономної Республіки Крим на 2011–2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/692>.
8. Кремень В. Г. Плідна співпраця / В. Г. Кремень // Професійно-технічна освіта. – 2011. – № 3. – С. 6–7.

Пальчук М. І. Вибір інноваційного вектора розвитку професійної освіти

Резюме. В статті теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови дистанційного професійного навчання, підходило формування інформаційно-освітнього середовища професійної освіти України.

Ключові слова: дистанційна форма навчання, електронне освітнє середовище, інноваційні освітні технології.

Пальчук М. И. Выбор инновационного вектора развития профессионального образования

Резюме. В статье теоретически обоснованы организационно-педагогические условия дистанционного профессионального обучения, подходы к формированию информационно-образовательной среды профессионального образования Украины.

Ключевые слова: дистанционная форма обучения, электронное образовательное пространство, инновационные образовательные технологии.

Palchuk M. I. Choicing the innovative direction of development of vocational education

Summary. The article substantiated organizational and pedagogical conditions of distance vocational training, the approaches to formation of the e-learning environment of education in Ukraine.

Key words: distance learning, e-learning environments, innovative educational technologies.

УДК 377.112.4:004

Петренко Л. М.

ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Втілення в практичну діяльність моделі розвитку інформаційно-аналітичної компетентності (ІАК) керівників професійно-технічних навчальних закладів передбачає проектування і впровадження педагогічних технологій. В педагогічній теорії і практиці доведено, що від їх ефективності значною мірою залежить результативність навчального процесу [1, с. 115]. Тому важливо обрати таку систему «функціонування всіх компонентів педагогічного процесу», яка була б

«побудована на науковій основі, запрограмована у часі і в просторі», і привела до передбачуваного результату [2, с. 26]. Тобто потрібна педагогічна технологія, яка б дала змогу за відносно короткий час розв'язати відразу кілька завдань, організувавши різноманітну діяльність тих, хто навчається.

У відомих наукових працях, в яких відображені результати формування і розвитку ІАК, висвітлені методичні аспекти і технології організації навчального процесу в студентській аудиторії в умовах вищого навчального закладу, що, з однієї сторони, зумовлює використання однакових підходів, а з іншої – вносить своє індивідуальне. Однак навчання дорослих, зокрема керівників професійно-технічних навчальних закладів, має свої особливості і потребує адекватних технологій розвитку ІАК керівного персоналу ПТНЗ. Проектування педагогічних технологій має здійснюватися на науковій основі – ідеях, принципах, які сприяють розумінню основ її розроблення і функціонування, зокрема філософських позицій (чинники і закономірності розвитку, наукова концепція засвоєння досвіду, методів навчання і виховання).

Аналіз літератури. На сучасному етапі розвитку освіти увага учених спрямована на вивчення різних освітніх технологій, які значною мірою визначають прогрес в освіті. Орієнтуватися в широкому спектрі сучасних технологій, ідей, шкіл, напрямів, не витрачаючи часу на відкриття вже відомого, допомагають наукові здобутки А. Алексюка, В. Беспалька, В. Гузєєва, І. Зязюна, Г. Ільїна, О. Колеченка, Н. Моревої, А. Остапенка, О. Падалки, Н. Савіної, Г. Селевка, Ю. Фокіна, М. Чошанова та інших вітчизняних і зарубіжних учених.

Однак проблема розроблення та використання технологій розвитку інформаційно-аналітичної компетентності у навчанні дорослих, зокрема керівників начальних закладів, на жаль, залишається поза увагою науковців. Про це свідчить недостатня кількість теоретичних і прикладних досліджень з окресленої проблеми, результати яких здебільшого висвітлюються лише в окремих публікаціях. Ті ж методичні аспекти розвитку інформаційно-аналітичної компетентності у майбутніх фахівців, які відображені в дисертаціях О. Гайдамак, О. Назначило, В. Омельченко, В. Фоміна, призначені для використання в системі вищої освіти і можуть бути лише частково адаптовані до системи методичної роботи ОНМЦ ПТО.

З огляду на результати здійсненого аналізу **метою** заявленої **статті** визначено вивчення філософської думки і прогресивних поглядів щодо еволюції освіти, які можуть становити філософську основу проектування технологій розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Загальнофілософські підходи до вивчення будови світу відбиває філософія освіти. Принагідно зазначити, що філософію освіти «розуміють не тільки як академічну дисципліну, а ще й як нормативну педагогічну теорію, що об'єднує педагогіку, навчальні програми; теорії навчання і мету освіти, базується на конкретних метафізичних, гносеологічних, аксіологічних припущеннях. Ці теорії також називають освітньою філософією» [3]. Розвиваючись, філософія освіти вивчає ідеї ідеалізму (Платон, І. Кант, Г. Гегель), реалізму (Аристотель, Авіценна, І. Туфайл, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, М. Адлер, Г. Броуді), схоластики (Ф. Аквінський, Д. Мільтон), прагматизму (Д. Дьюї, У. Джеймс, У. Кілпатрик, Н. Ноддінгс, Р. Рорті), аналітичної філософії (Р. Петерс, П. Херста), екзистенціалізму (К. Ясперс, М. Бубер, М. Грин), критичної теорії (П. Фрейре), постмодернізму (М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер, Ж.-Ф. Лютар, М. Фуко).

Аналіз наукової спадщини з філософії, психології й педагогіки дозволив простежити історичну еволюцію обраної теми. Так, у XX столітті почали активно розвиватися нормативні філософії або теорії освіти про людину та її психологію навчання. Найбільш популярними виявилися ідеї перенеалізму (perennialism), провідником яких є Аллан Блум. Він вважав найважливішим в освіті розвиток людини через навчання «основним речам», що мають вічне значення. Оскільки ж «деталі постійно змінюються», то, на його переконання, важливо навчати «принципам, а не фактам». Сьогодні в країнах Західної Європи та Північної Америки поширені прогресивні ідеї (progressivism). До представників цього філософського напрямку належать Ж. Піаже та Д. Брунер. Ж. Піаже – епістемолог, який виявляв зацікавленість у процесах якісного розвитку знань (теорія когнітивного розвитку). Його ідеї покладені в основу багатьох педагогічних технологій, які використовуються педагогами вітчизняної системи професійно-технічної освіти.

На концепції спіральної програми та концепції «навчання відкриттям» (discovery learning), автором яких є Д. Брунер, побудована методика розв'язання проблемних ситуацій. Використання її модифікацій в професійній освіті достатньо поширено. Вона набула практичної значущості для освіти дорослих, оскільки базується на основі власного досвіду, набутих знань і методів навчання, які дають змогу тим, хто навчається, взаємодіяти з навколишнім середовищем шляхом вивчення і маніпулювання об'єктами, знаходити відповіді на запитання, відстоювати власну точку зору в дискусіях і при проведенні експериментів. Д. Брунер наголошував на значенні інтуїції в розвитку продуктивного мислен-

ня та пізнавального інтересу, чому надавав найбільш важливого значення, ніж зовнішній мотивації та стимулюванню. Ідеї Ж. Піаже та Д. Брунера активно реалізуються через поширену мережу тренінгових шкіл і воркшопів, використовуються у внутрішньофірмовому навчанні зарубіжних компаній.

Значного поширення в освіті набули також ідеї есенціалізму (освітня філософія). Їх прибічники (В. Беглі) вважають, що діти мають навчатися традиційним базовим предметам. Есенціалістські програми висувають високі вимоги до якості їх знань, передбачаючи організацію вивчення навчальних предметів таким чином, щоб формування навичок здійснювалося поступово – від менш складних до більш складних. Відомими представниками соціального реконструвізму і критичної педагогіки, яка базується на ідеях радикальної демократії, анархізму, фемінізму та інших рухів за соціальну справедливість, є М. Монтесорі та Д. Графов. Їх методики сьогодні поширені в Україні (в основному в дошкільній освіті). Вітчизняними педагогами загальноосвітньої школи використовуються ідеї вальдорфської педагогіки, засновником якої був Рудольф Штайнер – прихильник збалансованого розвитку когнітивних, афективних/художніх і практичних навичків (голова, серце і руки).

Для розбудови сучасної професійно-технічної освіти великого значення набувають ідеї демократії і гуманізму. В основу демократичної освіти різних країн покладено теорію управління освітою і школою. Особливістю управління сучасним навчальним закладом є співпраця суб'єктів навчання – учнів і педагогів (спільне прийняття рішень з питань життя, діяльності і навчання). Яскравий представник ідеї «школи демократії» – А. Нілл. Він заснував найстарішу демократичну школу в Англії (Summerhillschool). Його книги й до тепер за багатьма напрямками визначають сучасну демократичну філософію освіти в західному освітньому просторі. На його думку, головним критерієм у прийнятті рішення є щастя дитини, в якій має бути розвинуте відчуття свободи. Якщо розглядати з цих позицій реалізацію демократичного принципу у вітчизняних професійно-технічних навчальних закладах, то слід зауважити, що ця ідея більш декларується, ніж впроваджується в освітянську практику.

Результати вивчення філософської спадщини свідчать про те, що в зарубіжних країнах у розвитку філософської думки, її поширенні беруть активну участь різні громадські організації, сформовані як на світовому рівні, наприклад, Міжнародна філософська мережа освіти, так і на рівні окремих країн (Філософія освітнього суспільства – США, Велика Британія, Австралія, Канада, країни Північної Європи тощо). Їм належить просвітницька і пропагандистська роль в поширенні прогресивних ідей, навколо яких об'єднуються послідовники з числа передових педагогів і громадян суспільства.

Отже, як наукова дисципліна і навчальний предмет філософія освіти існує в світі вже кілька десятиліть. Вона «по суті своїй плюралістична: під цією назвою уживаються самі різні погляди на освіту і способи її одержання, різні погляди на життя і її смисл» [4, с. 1]. Е. Гусинський та Ю. Турчанінова зазначають, що сьогодні нерідко підручники з цієї дисципліни називають «Сучасні філософії освіти». Єдина філософська думка в цій науковій галузі, з точки зору вчених, у пострадянських країнах формується достатньо повільно (найбільш відомі праці [4–8]), а книги і статті з питань філософії освіти знаходяться поза світового контексту її розвитку. Така ситуація спричинена пануванням єдиної ідеології в радянський період, яка унеможливлювала проникнення інших філософських ідей і концепцій.

Лише за часів незалежності України визнані в усьому світі імена та ідеї стали з'являтися в публікаціях на сторінках вітчизняних видань. Однак відповідні джерела з філософії освіти, відомі за кордоном, залишаються мало доступними для широкого кола педагогічної спільноти, оскільки відсутній їх переклад на українську мову. Цим самим пояснюються труднощі їх вивчення та використання в педагогічній практиці.

У сучасній Україні «філософію освіти» визначають як сукупність світоглядних теорій (ідей), які зумовлюють методологію виховання і навчання, становлення відповідного типу особистості. В процесі реформування освітньої системи в Україні актуалізувалися гуманістично-культуротворча ідея, суть якої полягає «у становленні творчо-гуманітарної особистості як цілісного суб'єкта культури», що вимагає зміни світоглядної установки в педагогічному процесі, оскільки формування нового типу особистості потребує іншої методики виховання і навчання [9, с. 11, 12]. Культурологічна складова є «базовим елементом практично всіх складових системи управлінської діяльності, пронизує її структуру та зміст, визначає спосіб життя колективу. Основу культури навчального закладу, як цілісне явище, складає, насамперед, система цінностей, які мають бути зрозумілими, доступними і сповідуваними всіма членами колективу» [10]. На нашу думку, ця ідея має пронизувати всю самоосвітню діяльність керівників ПТНЗ, використовуючи потенціал інформаційно-аналітичної компетентності як інструмента для здобуття нової інформації і продукування нових знань. На цій ідеї має будуватися весь навчально-виховний процес у вітчизняних ПТНЗ, оскільки саме система професійно-технічної освіти завжди була не тільки «кузницею кваліфікованих робітників», але й «кузницею громадянина». Педагогічними колективами цієї освітянської галузі накопичено великий досвід щодо становлення особистості і громадянина в колективі.

В процесі дослідження заявленої теми ми звернули увагу на позицію вітчизняних учених-філософів (зокрема, В. Андрущенко, В. Кремень, М. Михайлов), які на відміну від російських учених-філософів, дотримуються думки, що «філософію освіти немає сенсу виокремлювати в окрему галузь філософії. Адже філософія освіти розвивається у межах соціальної філософії, утворюючи комплексне та міжгалузеве вивчення системи освіти. Вона поєднує «зовнішні», щодо системи освіти соціальні науки із «внутрішніми» – педагогікою» [9, с. 12]. До їх точки зору приєднуються О. Базалук і Н. Юхименко. Вони наголошують, що предмет філософії освіти його в широкому розумінні, його не можна розглядати як лише філософське осягнення самого процесу отримання знань, умінь та навичок. Предмет філософії освіти більшою мірою – масштабне вивчення культурних досягнень та цінностей, покликаних задовольняти потреби системи освіти. Саме тому філософію освіти треба розвивати в складі загальної і соціальної філософії, які доповнюють і збагачують педагогіку тим основним, чого їй бракує – масштабним баченням соціальних трансформацій і домінуючими у даному історичному періоді світоглядними концепціями, з-поміж яких важливо виділити планетарно-космічну. Таким чином, у вітчизняній філософії освіти не тільки висловлена прихильність до світоглядної планетарно-космічної концепції, а й обґрунтовані її основні положення як найпрогресивнішої. Вивчення наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених дало змогу науковцям узагальнити найважливіші, фундаментальні, вузлові категорії, які описують сучасну модель освіти зорієнтовану на формування планетарно-космічного типу особистості. З огляду на проблематику нашого дослідження вважаємо доцільним навести їх в даній статті. Такими є

- універсальність (в освіті має бути дві взаємопов'язані сторони: універсальність освіченої особистості, здатної результативно діяти в широкому діапазоні сфер життя, і опора навчання на універсальні, тобто гранично загальні поняття, що об'єднують в єдиний проблемний вузол багато галузей буття);
- цілісність (має три сторони: зміст освіти, який утримує цілісність буття в переліку навчальних предметів; методи його надання, що спираються на всі здібності людини: її інтелект, відчуття, інтерес до пізнання, а також духовна єдність світу і учня, коли їх неможливо розділити на «об'єкт і суб'єкт пізнання»);
- фундаментальність (концептуальне вивчення законів світу, вироблення фундаментальних сенсів буття, спрямованість освіти на універсальні та узагальнені знання, істотні й стійкі зв'язки, на структурний і змістовний перегляд навчальних курсів, узгодження один з одним для вироблення єдиних культурно-науково-освітніх просторів);
- компетентність та професійність (своїм значенням протилежні вузькій спеціалізації і включають таку обов'язкову якість, як етична позиція по відношенню до предмету свого вивчення та дослідження в контексті гармонії практичності і людяності);
- гуманізація та гуманітаризація (процеси приведення освіти, її змісту і форми у відповідність до природи людини, її душі та духу) [9, с. 13, 14].

Слід зазначити, що ці категорії нині обрані як визначальні в трансформаційних процесах вітчизняної професійно-технічної освіти, вони корелюють з викликами глобалізації, що пронизує усі сфери діяльності в суспільстві. Очевидно, що сьогодні певною мірою бракує випереджального характеру їх впровадженню в практичну діяльність, на що є свої об'єктивні та суб'єктивні причини. Однією з них можна назвати недостатню мобільність керівного персоналу ПТНЗ в реагуванні на соціально-економічні зміни і потреби в суспільстві. Її посиленню сприятиме розвиток дослідницьких умінь і навичок цієї категорії працівників, в основі яких лежить інформаційно-аналітична компетентність. Тому на часі розроблення відповідних педагогічних технологій, адаптованих до умов організації методичної роботи обласних науково-методичних центрів професійно-технічної освіти та самоосвітньої діяльності персоналіїв.

Розмірковуючи над проблемами глобалізації освіти в XXI ст., В. Лавриненко висловлює думку, що Людство почне жити відповідно до Космічної філософії К. Ціолковського, якщо змінити підхід до освіти, оскільки «серед її моделей, які б були не тільки адаптовані до сталого майбутнього, але й сприяли б його створенню, таких практично не існує. Вся світова освіта є консервативною соціальною системою, котра не задовольняє потреби сучасного життя і в основному моделює в деформованому вигляді минуле наших Цивілізацій» [11]. Таких висновків він дійшов, вивчивши матеріали Міжнародної комісії з освіти ЮНЕСКО для XXI століття, підготовлені в 1997 р. В них наведені факти і докази, що в основу освіти минулої доби покладено «доядерне, доглобальне мислення», застарілі ортодоксальні погляди і орієнтири, які не в змозі побудувати нові моделі, необхідні для добробуту і виживання Людства. В своїй доповіді «Філософія освіти для двадцять першого століття» вчений пропонує реформувати існуючу систему освіти з метою переходу на навчання учнів, студентів, дорослих методами мислення і розумової діяльності. Він небезпідставно зауважує, що перехід до нової системи освіти по-

требує створення програм формування культури мислення і видів діяльності. Нашим переконанням, які сформувалися в процесі роботи над дисертацією, цілком відповідає думка В. Лавриненка відносно того, що в конструюванні нової моделі системи освіти слід виходити з того, що інтелектуальний рівень людини оцінюється не тільки знаннями і уміннями, а значною мірою здатністю до творчого розв'язання завдань, які виникають. Тому ядром філософії освіти стає безперервна освіта через дослідження і проектування [12].

Очевидним є й те, що у спеціалістів, підготовка яких відбувалася в цей період, сформоване відповідне мислення – мислення людей «минулої індустріальної епохи, екіпірованих для виживання в системі, яка перестане існувати раніше, ніж вони самі» [13]. Таке мислення гальмує не тільки власний розвиток індивіда, але й розвиток суспільства в цілому. Сучасна реальність потребує інноваційного мислення, високої інноваційної культури – мобільності сприйняття «простору і часу» самого життя суспільства, що й визначає певною мірою прикладний аспект технологій розвитку ІАК керівників ПТНЗ. У країнах з розвинутою економікою (США, Фінляндія, Республіка Корея та ін.), які суттєво змінили свою шкільну і професійну освіту в останнє десятиліття, врахували прогнози і рекомендації відомого футуролога Е. Тоффлера, який давно попереджав: «Щоб запобігти удару об майбутнє, ми маємо створити постіндустріальну систему освіти. І щоб зробити це, ми повинні шукати цілі і методи в майбутньому, а не в минулому» [13]. Ще 40 років тому він зазначав, що учням, студентам, всім тим, хто навчається, необхідно оволодіти умінням відкидати старі ідеї; знаннями, коли і як їх замінити, тобто, необхідно «навчитися вчитися, відчуватися й переучуватися».

Досліджуючи ключові проблеми формування цілепокладання для випереджальної освіти інноваційної країни, Ю. Москвич зауважує, що «перехід з однієї системи координат освіти і виховання в іншу природно не може бути простим. Він сам по собі є інновацією, для реалізації якої потрібен величезний творчий потенціал, значні фінансові ресурси і тривалий час для розуміння, прийняття і підготовки до цілеспрямованої діяльності великої кількості людей» [14, с. 24]. Але, на думку вченого, цього замало. На його переконання, для того, «щоб «інтелектуальна революція» не поглинула своїх дітей, вона повинна, насамперед, змінити своїх творців і зодчих – представників освітнього суспільства і людей, які приймають в ньому рішення» [14, с. 25].

Таким чином, вивчення філософських поглядів і прогресивної думки щодо розвитку сучасної освіти, уможливорюють **висновок**: філософські основи проектування технологій розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів мають становити ті ідеї, тенденції, школи і напрями, що розвивають продуктивне мислення та пізнавальний інтерес суб'єктів навчання, їх творчість та інтуїцію, формують уміння відкидати старі ідеї; знання, коли і як їх замінити, тобто, навчають вчитися, відчуватися й переучуватися. Доцільно їх базувати на таких фундаментальних, вузлових категоріях-універсалах, які описують сучасну модель освіти, зорієнтовану на формування планетарно-космічного типу особистості: універсальність, цілісність, фундаментальність, компетентність та професійність, гуманізацію та гуманітаризацію. Виходячи з одержаного результату здійсненого дослідження, на наш погляд, цілком логічним буде *вивчення* в подальшому прикладного аспекту і модифікацій педагогічних технологій, які використовуються в освіті дорослих і можуть бути адаптовані до системи методичної роботи обласних навчально-методичних центрів професійно-технічної освіти та самоосвітньої діяльності керівників професійно-технічних навчальних закладів.

Література

1. Морева Н. А. Технологии профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Морева. – М. : Академия, 2005. – 432 с.
2. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
3. Philosophy of education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Philosophy_of_education.
4. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2000. – 224 с.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта, 1998. – 432 с.
6. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.
7. Розин В. М. Философия образования / В. М. Розин. – М. : НПО «МОДЭК», 2007. – 576 с.
8. Степашко Л. А. Философия образования : учеб. пособие для студентов вузов / Л. А. Степашко. – М. : Флинта, 1999. – 272 с.
9. Базалук О. О. Філософія освіти : навчально-методичний посібник / О. О. Базалук, Н. Ф. Юхименко. – К. : Кондор, 2010. – 164 с.

10. Болгаріна В. С. Деякі шляхи та засоби реалізації культурологічного підходу у навчальних закладах професійно-технічної освіти [Електронний ресурс] / В. С. Болгаріна // На допомогу керівнику професійно-технічного навчального закладу : електронна серія збірників наукових праць. – Вип. 2. – К., 2011. – Режим доступу : http://www.ipto.kiev.ua/files/zbirnik_naukovix_ptaz/na_dopomogu_kerivnikovi/na_dopomogu_kerivnikovi_2.pdf.
11. Лавриненко В. Глобалізація освіти в XXI столітті [Електронний ресурс] / В. Лавриненко. – Режим доступу : <http://www.proza.ru/2011/11/15/1320>.
12. Лавриненко В. Філософія освіти для двадцять першого століття / В. Лавриненко // Збірник тезисів доповідей. – Чебоксари : ЧувГУ, 1997. – С. 10.
13. Тоффлер Э. Шок майбутнього / Э. Тоффлер ; [пер. с англ.]. – М. : АСТ, 2002. – 557 с.
14. Москвич Ю. Н. Человек новой реальности как ответ на вызовы времени (часть вторая) / Ю. Н. Москвич // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 1(4). – С. 21–36.

Петренко Л. М. Філософські основи проектування технологій розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів

Резюме. Автором висвітлені результати вивчення філософських поглядів і прогресивних думок щодо еволюції сучасної освіти. Узагальнені ідеї, тенденції, школи і напрями, які можуть бути використані в проектуванні педагогічних технологій розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: філософські основи, інформаційно-аналітична компетентність, керівник, професійно-технічний навчальний заклад, педагогічна технологія.

Петренко Л. М. Философские основы проектирования технологий развития информационно-аналитической компетентности руководителей профессионально-технических учебных заведений

Резюме. Автором отображены результаты изучения философских взглядов и прогрессивных мыслей об эволюции современного образования. Обобщены идеи, тенденции, школы и направления, которые могут быть использованы в проектировании педагогических технологий развития информационно-аналитической компетентности руководителей профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: философские основы, информационно-аналитическая компетентность, руководитель, профессионально-техническое учебное заведение, педагогическая технология.

Petrenko L. Philosophical fundamentals of technology designing of information and analytical competence development of vocational educational establishment leaders

Summary. The author represents the results of study of philosophical looks and progressive ideas about the evolution of modern education. Ideas, tendencies, schools of thoughts and trends that can be used in pedagogical technology designing of information and analytical competence development of vocational educational establishment leaders have been generalized.

Key words: philosophical fundamentals, information and analytical competence, vocational educational establishment leader, pedagogical technology.

УДК 373.6

Самодрин А. П.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОФІЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У РЕГІОНІ

Постановка проблеми. Сучасне життя висунуло перед суспільством і його науковою елітою проблему концептуалізації шляхів удосконалення суспільства – створення розумної економіки. Тож, освітня мета планети – ефективне суспільство: суспільство синхронізованої (розумом) енергії (сконцентровано в діяльності) людини, синергія розумного.

Попереду – ноосфера – охоплення біосфери людським розумом з метою забезпечення сталого розвитку планети – ойкумени. Або – передчасна загибель людини, якщо розум не прокинеться. Розумна школа – ланка мислячої з посередництвом «людини-педагога-учня-перетворюючої здатності» природи – предтеча розумної економіки – економії. Вона – міра наших потреб, оптимум, *quantumsatis* [лат. <quantum – кількість + satis – достатньо]. Вона ж – надбудова душі. Без переносу поняття «ноосфера» в контекст психології навчання практичне застосування поняття «ноосфера» до педагогіки неможливе, а відтоді неможливо розсудливо (свідомо) навчити жити людину на Землі. Ноосфера потребує позитивної свідомої синергії – помноженої конкретності дії в інтелектуальній і реальній сфері як окремої особи, так і диференційовано-всесіло – наскільки відповідально і глибоко це поняття охоплює конкретний людський розум. Для педагогіки XIX–XX ст. *apriori* маємо ідею й пілотні проекти побудови колективного творчого труда на перспективу [1; 2] не лише на політичному рівні (ідеологічне

гасло), а й на світоглядно-науковому: синхронізація процесу *«особистість – соціум – природа»* здійснюється *глобально* як *користь* [3] для *соціуму планети*. Те, що має смисл, передбачає ефект, містить вимір. Пам'ятаємо: ум – *mens* [лат.] і уміння реалізовувати ум – історія руху до наукової культури ХV ст. і на подальше. Природа розмовляє з Людиною на мові виміру. Тож, можемо гіпотетично заключити, сучасна диференціація педагогічної дії спрямована на посилення динаміки нової інтеграції ідеї і утворення проєктивної освіти для її досяжності (від свідомого індивідуального до свідомого колективного в умовах колективно-індивідуальної дії ума і умінь) [1].

Диференціація наукового знання школою реалізується не загалом, не індивідуально, а унікальними «клітинами учіння, пізнання, творчості», збудованими умовами *цілісної картини світу у психотипі особистості* на перетині *академічної і прикладної навчальної діяльності*. Це і є профільність – паралельність перетинів (дифузії) синхронізмів і діахронізмів Світу і світу Людини, що народжується Природою, виховується Школою, формується Вчителем і присвоюється Особистістю. Профільність – спектр органічної енергії, синтезованої в актові дії, спрямованої як користь – в цьому її доцільність, є проявом особистісної дії, індивідуального стилю, засобом особистісного, індивідуального виміру, переживанням протяжності часу – звідси походить увесь *спектр* профілю і морфологія його *«символу-образу-знаку»* [4].

Профільність має «свою одиницю часу», своє учіння [5].

Отже, *профільність* – вираження досконалості органічного світу є результатом *закону природи про апріорну єдність усіх людей у світі* (В. І. Вернадський), до-будовою світу нашою свідомістю – самоскладанням у напрямі, що зумовлює наш інтерес (*inter+esse*): когерентне хвильове енергетичне узгодження конгруентним способом альтернатив в синергійній фрактальності як добудові *нового* взаємосхожим образом, що розгортається, будуючи простір-час для *цілей* поліморфізму і синхронізму як «ситуативну домінанту» (О. О. Ухтомський) – властивість переважаючу лише в даний момент. Кореляційний зв'язок між соціальною і морфологічною організацією людини не повинен бути поза проблемою профільного навчання, що передбачає (через особистість) завдання удосконалення біосоціального виміру людства – олюднення. Профільність дозволяє активне оволодіння інформацією, надає змоги знанням перетворюватися в інтегральну частку особистості (простір), усвідомлювати життя через практичний досвід, зумовлює готовність до *негайного* використання здобутого досвіду в разі виникаючих потреб.

Система профільного навчання в складі системи освіти регіону найліпше організовує зближення стратегії *розвитку* соціально-економічної сфери і біосфери, використовуючи особистісний потенціал кожного учня – учіння, стає гнучкою технологією трансформації навчання у той варіант школи, який би найкраще втілював завдання особистісно-зорієнтованої допрофесійної підготовки, де учіння – звільнена для творчості особистість – відшукає «свій труд». У разі такого відшукування труд *зникає*, натомість з'являється «творча дія» – *потік захоплення* людини. Системі профільного навчання як природовідповідному процесу, по суті, як і природі в цілому, притаманне поняття «розвиток». Воно торкається всього масиву параметрів цієї системи, яку ми спостерігаємо з позиції як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, торкається всіх виокремлених елементів, а також її (системи) структури як системи різноманітних зв'язків. Поняття «розвиток» словникове: «незворотна, напрямлена, закономірна зміна матерії й свідомості» [6, с. 1093].

Зауважимо, що розглядання понять «розвиток особистості» і «розвиток системи навчання» поза відповідною культурою обов'язково призводить до нівелювання сутнісних світоглядних категорій, таких як «прогрес», «совість», «людина», «життя» тощо, і через це допускається «неточність» виміру вхідних і вихідних параметрів щодо ланки процесу педагогічного супроводу людини, що нерідко призводить до спростування вимог до «строгості параметрів» (критеріїв) функціонування системи освіти.

Без проєктування і планування системи навчання у регіоні, зокрема (освітня *мета*, спосіб *внесення* знань до особистості), ноосфера даної території не зможе ні сама цефалізуватися – «принцип Дж. Дана» – (цефалізація – від *грец.* «kerphale – голова» – утворювання голови, в соціології – очолювання, об'єднання розумом, володарювання), ні цефалізувати біосферу регіону, тож головне нині для системи освіти – навчити сучасну людину управляти певними соціумами в умовах «природних клітин» Природи, біоконституціями людей, *управляти психічною енергією, мисленням в умовах Природи* в протизагальному поведінковому людському – біхевіоризму. А відтак школа повинна ставати проєктивно-цефалізованим началом – бути розумною в контексті розумного майбутнього – *економії*. Розумність (школи, суспільства) – одержання продукту максимальної кількості та якості за мінімальний час (І. П. Підласий).

Теоретик складних систем П. Г. Кузнецов уточнює задачу для нашого часу: 1) підвищення коефіцієнта корисної дії особистості, 2) підвищення коефіцієнта корисної дії соціуму, 3) селекціонування соціальних інститутів [7]. Тож, цінність особистості в епоху ноосфери – понад усе.

За В. І. Вернадським, цефалізація ноосфери автоматично викличе цефалізацію біосфери в усьому обсязі (біосфера + ноосфера). Якщо біосфера – дійсно стає розумною системою (виробивши розумну людину), то людство ступає на дорогу **найстрашнішої війни** – не на життя, а на смерть – війни між людиною і біосферою, кінець якої відомий – перемога буде за біосферою [8], якщо ми не згуртуємося **єдиним трудом (інтелектуальним і прикладним)**, не **навчимося жити разом**, відтермінувавши прірву.

У геологічній історії біосфери перед людиною відкривається величезне майбутнє, якщо вона **зрозуміє це** і не буде вживати **свій розум і свою працю** для самознищення – потреба нового усвідомлення особистості в умовах побудови системи «людина – світ». Тож, **альтернативи розумної школи не існує!** Звідси загрозою людині є не ринкова економіка, а ринкове суспільство – суспільство споживання, спрощена освіта і педагогіка. На привеликий жаль цьому (спрощенню) допомагають і численні наукові, концентруючи думки поза істинною метою соціуму, обслуговуючи приватні інтереси.

У контексті обраної теми **аналізувались роботи вітчизняних і зарубіжних учених**, зокрема: Ф. Бекона, М. О. Бердяєва, В. М. Бехтерєва, В. І. Вернадського, Л. С. Виготського, Г. Вунша, І. В. Гете, М. С. Грушевського, І. А. Зязюна, О. О. Ігнатенка, В. Р. Ільченко, Є. О. Клімова, О. П. Ковальова, П. О. Кропоткіна, П. Г. Кузнецова, О. Ф. Лосєва, А. С. Макаренка, М. М. Мойсєєва, Ф. Т. Моргуна, Г. С. Сковороди, В. С. Соловйова, Ж.-П. Тейяр де Шардена, М. Ф. Федорова та ін.

Мета статті – актуалізація проблеми становлення профільної освіти в умовах регіону, подальша розробка системи профільного навчання і допрофесійної підготовки в її складі.

Виклад основного матеріалу. На основі колективно розподіленої людської взаємодії (свідомість, совість, розум) збудована вся велич (дух) історичних явищ, етика і релігійність, безсмертя особистості... Будівничий цього – школа гуманності, добра й правди як синергія істинності – діє на певній населеній людиною території на засадах **культурно-етичної концепції** соціуму – з одного боку [4; 9; 10]. **Структурно-функціональна концепція** соціуму – в протизагн – базується на природознавстві: фізика, геологія, біологія, регіонологія, мінералогія, хімія та ін.

Людина – частка природи – особлива, дуальна! Сьогодні як ніколи помітне змикання(її дуальним розумінням – *автор*) історії з природознавством, виявляється біологічна основа історичного процесу (за В. І. Вернадським). Сучасне життя для українця не бачиться поза терміном патріотизм – і тому економіка України є насамперед феноменом втілення патріотизму. Одночасно, глобалізація спонукала процеси трансформації життя на місцях – регіоналізацію. Тож, актуальною з точки зору природничих наук стає нині концепція регіоналізації освіти і економіки. Саме такий науковий маршрут педагогіки, яка «синергетично» втілюватиме питання патріотизму на засадах регіонології, є сучасним і своєчасним виміром наших реалій.

Регіон біосферний – відносно замкнуте територіальне недержавне соціально-виробниче утворення, яке характеризується відносною самодостатністю й здатністю до самовідтворення соціально-виробничих функцій і відповідної інфраструктури, вбудоване у функціональну структуру космобіотизованого геопростору; територія адміністративної області, краю, група адміністративних районів або окремих районів, містить у своєму центрі мегаполіс (місто або систему міст), щільність населення спадає від центру до периферії [7; 11; 12].

Подальша актуалізація проблеми удосконалення освіти на засадах концептуалізації становлення системи профільного навчання регіону з дорученням синергетики незаперечна [13].

Синергія освіти – синтез парадигмального й позапарадигмального образів світу. Останній, реформуючи імплікацію парадигмального простору, завдяки людині веде пошук і знаходить інваріантну схожість і розходність видового (варіативного), добудовує (добирає) парадигму до її відповідності еволюційному принципові.

Що стосується управління освітніми системами, варто підкреслити виникнення в цьому сенсі тенденції побудови освітньої вертикалі: у навчальних комплексах «ВНЗ – школа», «ВНЗ – школа – дитсадок», «ВНЗ – коледж – школа» та ін. На зміну класичним підходам в управлінні навчально-виховним процесом приходять інноваційні, котрі прагнуть розглядати освітню систему як «живу клітину», автоколивальну систему, певний «фрактал», здатну до адаптації.

Система профільного навчання, базуючись на психологічних основах, змістовно повинна орієнтуватися на такі питання: що таке інформаційне суспільство як продукт педагогіки; як організувати процеси педагогічного супроводу людини в такому суспільстві; забезпечення інтеграції частин соціо-педагогічної системи в єдине ціле; як формувати область знання й зміст освіти відповідно до ознак біосферного соціуму; упровадження моделювання методів і принципів аналізу й організації соціо-педагогічної діяльності; як розробляти й упроваджувати засоби, методи, прийоми й процедури конструювання, проектування, моделювання складних систем – педагогічних фракталів (ситуацій) для розвитку соціуму; формування науково-педагогічного кадрового потенціалу для вироблення прогнозів розвитку соціально-педагогічних систем тощо.

Мета розвитку суспільства повинна бути сконцентрованою в педагогічному процесі у вигляді освітньої задачі – побудова соціального інституту, *заданої* спрогнозованою освітнім (змістовим) фракталом, певною особистісно зорієнтованою «напругою думки», спорідненої індивідуальному профілю, учінню *конкретної людини* й може бути раціонально досягнута настільки, наскільки точно освітній фрактал себе «самоорганізував» (за формою й змістом) і став відкритим як система для множини «людей-систем», споріднено особистісно кооптовано (для співучасників процесу). Профільна освіта – загально-профільно-галузеве знання трансформує в профільно-професійне (нове загальне), покликана створити гармонію між парами понять: «Людство – Всесвіт» – «Людина – Всесвіт душі Людини».

Профільна освіта складає міжшкільну, шкільну й внутріпрофільну варіативні побудови змісту освіти, навчальних методів, форм навчальної діяльності тощо; протікає в усіх ланках школи: у початковій – профільна розвідка, в основній – допрофільне навчання (передпрофільна підготовка), у старшій – профільне навчання (допрофесійна підготовка), у вищій – логіка професії. Реалізація змісту профільної освіти передбачає диференціацію навчання як суперпозицію, педагогічний простір – перетин множини варіантів методів і форм реалізації освітніх траєкторій із множиною можливостей вибору однієї з них для конкретного учня в складі певної категорії учнів.

Профільно-загальна освіта центра території (регіону) є засобом підтримки загально-профільної освіти її периферії.

Зміст профільної освіти – система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує формування в учнів наукового світогляду, умови особистісно-орієнтованої перетворюючої діяльності, спрямованої на відтворення і розвиток людини культури на засадах генетичної програми особистості: всебічний розвиток розумових, фізичних здібностей та системи емоційно-ціннісних відносин до світу як до багатокомпонентного об'єкту, а також розвиток профільно-диференційованих інтересів з метою максимальної соціалізації та творчої самореалізації особистості; відтіняє процесуальний характер навчальної діяльності, включає окрім змісту навчального матеріалу, метод (спосіб, засіб, форму) реалізації, особистісну самодіяльність та набір генетичних текстів (умов) її реалізації в напрямі передбачуваного освітнього продукту – соціальної взаємодії (взаємодіяльності, взаємомислення).

Зміст профільної освіти становить культурний канал для протікання активної складової траєкторії становлення й розвитку творчої особистості в напрямі біосферного суспільства й культури цивілізації; забезпечує виховання людини, здатної впливати на власну освітню траєкторію, співставляючи її з національними й загальнолюдськими цінностями; дозволяє взаємообумовлюючий характер діяльнісного, ціннісно-сміслового та компетентнісного підходів побудови; реалізує особистісно зорієнтоване навчання перетином загальної й професійної підготовки на засадах генетичної програми людини.

Предметно діяльнісний принцип (діяльність, що вибирається учнем – на першому місці, предмет, що добирається – забезпечує реалізацію вибору учня щодо певної діяльності: прикладна, академічна) забезпечить організацію профілів (до-профілів) навчання в середній школі на засадах відповідної психологічної розвідки (рефлексії), соціально орієнтованої, іманентно присутньої в навчальному предметі профорієнтації для професійного самовизначення та наукової організації праці (кібернетичних основ управління) у системі освіти.

При цьому досягнутий результат – двоплановість самовизначення (принцип) – самовизначення особистості відбувається одночасно як «конкретне визначення майбутньої професії й планування життя» і як «пошук смислу свого існування». Нами передбачена структура змісту профільної освіти, що дозволяє моделювання змістових одиниць навчального профілю (рис. 1).

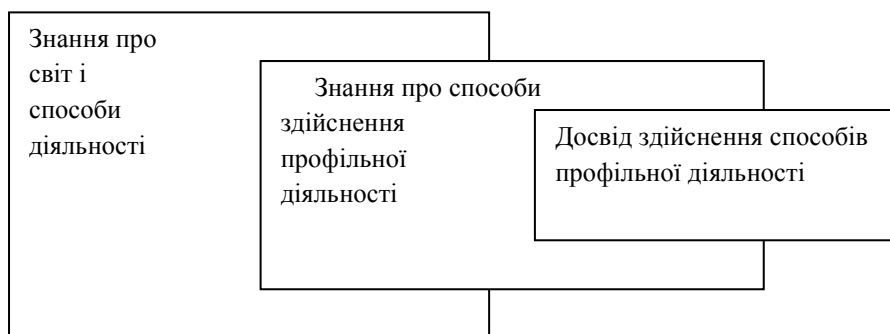


Рис. 1. Структура змісту профільної освіти.

Модель навчання – наповнення процесу навчання видами діяльності вчителя й учнів, реалізується в залежності від етапів процесу навчання й типів предметів, залежить від шляху пізнання: від абстрактно-теоретичного до конкретного або від конкретно-емпіричного до абстрактно-теоретичного. Дії моделей навчання для різних типів предметів в рамках навчального профілю представлено нижче.

Для 1 типу: *предмети із провідними компонентами «наукові знання»*.

1. Етап процесу навчання: ознайомлення із фрагментом змісту освіти. Передбачає ознайомлення із фрагментом змісту освіти: а) через поставлену вчителем проблему; б) через вирішення учнями наскрізної задачі як складеної проблеми в процесі шкільного навчання або на певному його відрізку.
2. Етап процесу навчання: застосування змісту освіти в навчальній практиці. Передбачає виконання завдань, вправ, що відтіняють загальнолюдські потреби.
3. Етап процесу навчання: використання змісту освіти в життєвій практиці. Використання змісту освіти в продуктивній праці. Передбачає глибоке ознайомлення з науковими знаннями і певне усвідомлення їх суспільної значущості на рівні сформованості профільних інтересів аж до оволодіння практичною діяльністю.

Для 2 типу: *предмети із провідним компонентом «профільні наукові знання»*. Повідомляються додаткові знання про способи здійснення практичної діяльності в залежності від ступеня професійного самовизначення учня та умов реалізації.

1. Етап процесу навчання: застосування змісту освіти в навчальній практиці. Передбачає виконання завдань, вправ, що відтіняють профільно-диференційовані інтереси учнів: відпрацювання техніки дій, освоюються вимоги до темпу, ритму, сили рухів, тренується система дій тощо.
2. Етап процесу навчання: використання змісту освіти в життєвій практиці. Використання вмінь у професійній діяльності – робітничій. Часткове використання вмінь у праці дорослих, у суспільній роботі, у дослідницькій науковій роботі малої академії наук тощо. Пред'явлення творчих доробок.

Для 3 типу: *предмети із провідним компонентом «способи здійснення профільної діяльності»*.

1. Етап процесу навчання: ознайомлення із фрагментом змісту освіти. Пред'явлення змісту освіти про способи здійснення профільної діяльності в продуктивній праці. Передбачає знання й початкові вміння із начал професії. Передбачає також глибоке усвідомлення суспільної значущості вибраної професійної спрямованості на рівні сформованості професійних інтересів.
2. Етап процесу навчання: застосування змісту освіти в навчальній практиці. Передбачає виконання завдань, вправ, що відтіняють способи здійснення профільної діяльності: відпрацювання техніки дій, технології, тренується система дій тощо. Моделюються життєві ситуації.
3. Етап процесу навчання: використання змісту освіти в життєвій практиці.

Використання вмінь у професійній діяльності, у суспільній роботі, у дослідницькій науковій роботі малої академії наук тощо. Пред'явлення творчих доробок. Реалізується запит учня на уточнення вмінь, вироблення стилю діяльності, підходу, навичок і звичок. До «комплексу основних практичних знань і вмінь» віднесемо набір освітньо-кваліфікаційних характеристик профільних досягнень учня в середній школі із предметів профілю. «Комплекс допоміжних знань і вмінь» є доповненням до провідного компонента предмета, відіграє компенсативну (допоміжну) функцію, а саме дозволяє профілювати й соціалізувати цей предмет. У складі «комплексу допоміжних знань і вмінь» можуть бути: міжнаукові знання (філософія, методологія, логіка, історія); міжпредметні профільні знання – знання з різних предметів даного профілю; міжпредметні обслуговуючі знання – певні допоміжні знання змісту освіти загальної школи для супроводу провідного компоненту; оцінювально-психологічні знання – дозволяють рівновагу й здоровий спосіб навчальної діяльності, відповідність дидактичних ланок навчання умові реалізації. Профільна діяльність передбачає певні засоби реалізації: наукові й прикладні способи діяльності й певні форми організації процесу навчання. Так, у навчальні предмети «другого типу» безумовно надходять наукові знання, але вони, на відміну від предметів «першого типу», становлять предикатну частину – є допоміжним фоном. Щодо предметів «третього типу», то їх основу складуть прикладні профільні знання й уміння й, насамперед, – продуктивні вміння.

Отже, навчальний профіль – головний чинник моделювання навчально-виховного процесу в профільній школі, становить сукупність змістових елементів діяльності людини інтелектуального й прикладного характеру, забезпечує «потік» навчання «ремесло – технологія – наука». Профільна спрямованість навчання – зорієнтованість на здатність особистості обійняти певну сферу діяльності людини, до якої належить «тип спектру» (її) професій. Профіль супроводить учня профільною траєкторією навчання з найбільш вираженою в даній особистості здатністю саме до «щієї» профільної траєкторії, доповненої іншими як співдіяльностями. Полігоном для повідомлення екологічного імперативу слугує регіон. Згідно вибору особистості, профільно-диференційована школа формує *пропозицію* на допрофесійну підготовку в умовах регіону, прагне побудувати навчальний предмет, як перетин державного освітнього стандарту, регіонального й шкільного компоненту змісту освіти.

«Карта пропозицій» для випускників шкіл опирається на умови розвитку регіональної системи забезпечення кадрами процесу соціально-економічного розвитку, враховує запити та можливості особистості.

Створення системи профільного навчання передбачає:

- 1) побудову освітньої системи на засадах управління психічною енергією учня – учіння, встановлення системи зв'язків в системі «людина-природа», що зумовлюють процес пізнання як «пряму», так і «зворотну» дію;
- 2) регіонального середовища: іманентно вміщує певну кількість психічної енергії, тому наближення до учня оточуючого середовища й на основі цього його відображення (символ-образ-знак) стає «регулятором учіння» – відношення (система зв'язків) індивіда й середовища;
- 3) побудову школи на засадах диференціації навчання, варіативності освітніх траєкторій, багатопротиповності системи освіти, інтеграції знання, загальної й допрофесійної освіти: потреба онтології;
- 4) організацію самоорганізації як колективної поведінки підсистем;
- 5) умову виникнення освітніх (профільних) траєкторій в системі профільного навчання: супроводжується кооперативністю організаційної структури школи в результаті іманентних властивостей навчального середовища імпліцитно існуючою в середовищі можливістю, яка реалізується за певних умов;
- 6) існування певного механізму самоорганізації школи як конкретної освітньої системи;
- 7) умову, коли в центр системного моделювання педагогічного процесу буде поставлено людину як соціально-психічну систему, що самореалізується;
- 8) умову неперервності зростання пізнавальних інтересів учнів – рушійна сила профільного навчання: потребує проектування навчально-освітнього простору;
- 9) створення навчально-освітнього простору спричинить системний рух за умови організації педагогічного процесу в умовах регіону [14; 15].

Висновок. Наше завтра – ноосферна освіта – орієнтована на створення загального синтезу (синтез синтезу), включення людської свідомості і людської діяльності в глобальний Універсум, вироблення духовного світу, духовної свободи до самореалізації, духовної відповідальності за свої дії; наука із засобу технічного прогресу перетворюється в органічну частину соціального й культурного розвитку, що охоплює не лише ставлення людини до природи, а і її ставлення до інших людей і до самої себе. Шлях до розумної школи для ноосфери – синергетичний підхід до системи освіти в контексті опанування множини системності профільного навчання у регіоні.

Література

1. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко ; редкол. М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.] ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1983–1986. – Т. 1. – 1983. – 365 с.
2. Федоров Н. Ф. Философия общего дела / Н. Ф. Федоров. – М., 1913. – Т. 2.
3. Соловьев В. С. Сочинения : в 2-х т. / В. С. Соловьев. – М. : Мысль, 1989. – Т. 2. Чтение о Богочеловечестве. – 824 с.
4. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1991. – 525 с.
5. Игнатенко А. А. Стратегия Вернадского / А. А. Игнатенко. – Кременчук : Альтернатива, 2002. – 191 с.
6. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров ; [ред. кол. : М. С. Гиляров, А. А. Гусев, И. Л. Кнунянц, М. И. Кузнецов и др.]. – [3-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.
7. Кузнецов П. Г. Идеи и жизнь / Побиск Георгиевич Кузнецов. – М. : Концепт, 1998. – 119 с.
8. Вернадский В. И. Размышление натуралиста : сочинения в 2-х кн. / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1977. – Кн. 1. Научная мысль как планетарное явление. – 191 с.
9. Бердяев Н. А. Человек и машина / Н. А. Бердяев // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 147–162.
10. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8–11.
11. Ковалев А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управления / А. П. Ковалев. – Харьков : ХГУ, 1990. – 156 с.
12. Ковалев А. П. Регионализация на современном этапе: элементы прошлого, настоящее, будущее / А. П. Ковалев // Региональні перспективи. – 2002. – № 4. – С. 6–11.
13. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен ; [пер. с англ.]. – М. : Мир, 1980. – 404 с.
14. Самодрин А. П. Профільне навчання в середній школі / А. П. Самодрин. – Кременчук : ВЦ СГЕІ, за участю РВЦ ПНТУ, 2004. – 384 с.
15. Самодрин А. П. Формування навчально-освітнього простору регіону / А. П. Самодрин. – Кременчук : ПП Щербатих, 2006. – 456 с.

Самодрин А. П. Актуальні питання профілізації навчання у регіоні

Резюме. Стаття торкається проблеми досконалості системи освіти України, трансформації освітнього простору в нову якість на засадах профільності, регіональності, диференціації навчання.

Ключові слова: синергетика, профільне навчання, диференціація, діяльність, навчально-освітній простір, особистість, регіон, система освіти, учіння.

Самодрин А. П. Актуальные вопросы профилизации обучения в регионе

Резюме. Стаття касається проблеми совершенства системи образования України, трансформації образовательного пространства в нове качество на основе профильности, региональности, дифференциации обучения.

Ключевые слова: синергетика, профильное обучение, дифференциация, деятельность, обучающее-образовательное пространство, личность, регион, система образования, учение.

Samodryn A. P. Actual issues of profilisation of the region education

Summary. Article deals with the problem of perfection of Ukraine's educational system, transformation of educational space into new quality within the frameworks of profilisation, regionality, study profilisation.

Key words: synergetics, pre-professional education, differentiation, activity, training-educational environment, personality, region, education system, teaching.

УДК 378.22:378.147

Самойленко О. М.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ-УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ЗА ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Перетворення в економічній, політичній і соціальній сферах суспільного життя, бурхливе впровадження нових інформаційних технологій вимагають нових підходів до розбудови всієї національної системи освіти. В системі вищої освіти висуваються на перший план завдання удосконалення змісту вищої педагогічної освіти, сучасних технологій навчання і виховання, нові вигоди до професійної підготовки бакалаврів-учителів.

Аналіз літератури. Проблемі професійної підготовки майбутнього вчителя приділяли значну увагу С. І. Архангельський, В. П. Белозерцев, В. І. Бондар, Л. П. Вовк, О. В. Глузман, В. І. Євдокимов, М. Б. Євтух, О. Г. Мороз, С. О. Сисоєва.

Мета даної статті – розкрити методику підготовки бакалаврів-учителів математики за дистанційною формою навчання.

Виклад основного матеріалу. Підготовка бакалаврів-учителів математики за дистанційною формою навчання розглядається нами як педагогічна система, яка забезпечує формування в особистості знань, умінь та навичок роботи в умовах веб-ресурсів спеціалізованих на процесі навчання. Опис системи – можна розглядати як методичну модель, яка відображає окремі властивості системи. А будь-яке дослідження системи пов'язане із встановленням залежності: дія – результат.

Оскільки підготовка бакалаврів-учителів математики здійснюється в умовах дистанційної форми навчання, необхідно враховувати вимоги системного підходу до навчання. Сутність основної методологічної вимоги до вибору оптимальної структури навчання полягає в тому, що необхідно розглядати не окремі компоненти навчального процесу, а їхню сукупність в цілому. Вимоги до навчального процесу повинні базуватися на принципах навчання і охоплювати усі основні компоненти навчального процесу – цілі, зміст, засоби, очікувані результати і зовнішні умови.

Під моделлю можна розуміти штучно створений об'єкт у вигляді схеми, знакових форм, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта, відображає і відтворює структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами цього об'єкта. Ефективність моделювання залежить від початкових теорій і гіпотез, що вказують на межі допустимих при моделюванні спрощень. Створення будь-якої моделі у педагогічному дослідженні можна умовно розподілити на кілька етапів. Перший етап створення моделі пов'язаний з формуванням мети створення певної системи, процесу чи ситуацій і основні шляхи їх досягнення. Другий етап передбачає подальшу розробку побудованої моделі й доведення її до рівня практичного використання. На третьому етапі відбувається деталізація розробленого проекту, яка наближає його до використання в конкретних умовах реальними учасниками навчального процесу.

На наш погляд, формування таких якостей у бакалавра-учителя математики, як творчість, ініціативність, самокритичність здійснюється тоді, коли майбутній учитель уже в роки навчання у вищій школі буде поставлений в такі умови, які в змозі як максимально урахувати динамічні зміни технологічного освітнього процесу. При створенні теоретико-методичної моделі підготовки бакалавра-вчителя математики в теоретичну основу доцільно покласти таксономію Блума, яка дозволяє класифікувати навчальні цілі. В основі будь-якої пізнавальної цілі покладено знання, що отримує студент в

процесі підготовки у вищому навчальному закладі. Згідно таксономії Блума це найнижчий рівень, на якому може перебувати студент. Найвищим рівнем вважається стадія оцінки.

Розробка теоретико-методичної моделі підготовки бакалавра-учителя математики за дистанційною формою навчання включає в себе теоретичний аспект, в основу якого покладено ієрархічну модель таксономії Блума. Мотиваційним аспектом створення теоретико-методичної моделі підготовки бакалавра-учителя математики за дистанційною формою навчання можна вважати підвищення потреб у самовдосконаленні та самонавчанні протягом життя в умовах технологічного розвитку, оновлення професійних вимог на технологічному рівні до фахівців освітнього профілю математичних спеціальностей.

Мотиваційний аспект підштовхує до формування провідної мети зазначеної моделі: підготовка бакалавра-учителя математики за дистанційною формою навчання. В основу досягнення поставленої мети покладено теоретичні та методичні умови підготовки бакалавра-учителя математики.

Теоретичні умови підготовки бакалавра-учителя математики за дистанційною формою навчання включають в себе просування по наступних рівнях.

Рівень «знання» (Knowledge Level) – це найнижчий, початковий рівень. Усі цілі, що стосуються цього рівня, формуються в термінах відтворення. На такому рівні достатньо познайомити студентів з відповідною інформацією так, щоб вони змогли її повторити.

Рівень «розуміння» (Comprehension Level) характеризується здатністю підсумовувати запропоновану інформацію та передати її своїми словами, це підтверджує, що студенти її засвоїли. На цьому рівні відбулося запам'ятовування інформації, переробка та усвідомлення: розуміння інформації, сприйняття значень, перенесення знань до нового контексту, з'ясування фактів, порівнювання, відмінність, упорядковування, групування, формування висновків, провіщення наслідків.

Рівень «застосування» (Application Level) характеризується здатністю студентів застосовувати отримані знання у новій ситуації, наприклад, при розв'язанні нестандартних задач. На такому рівні студенти використовують отриману інформацію, методи, підходи, теорії у нових ситуаціях, розв'язують задачі, використовують потрібні уміння або знання.

Рівень аналізу (Analysis Level) характеризується припущенням про те, що студенти здатні розділити вивчений матеріал на окремі складові і в змозі описати його внутрішню організацію. Діяльність студента визначається умінням аналізувати, відокремлювати, упорядковувати, пояснювати, з'єднувати, класифікувати, розділяти, порівнювати, відбирати, пояснювати, робити висновки.

Рівень «синтезу» (Synthesis Level) характеризується умінням студентів ефективно комбінувати засвоєні знання. До основних аспектів можна віднести використання попередніх ідей для створення нових, узагальнення за даними фактами, співвідношення знання з декількох інформаційних просторів, провіщення, формування висновків.

Рівень «оцінки» (Evaluation Level) є найвищим, шостим рівнем, на якому студенти демонструють відносини, роблять змістовні оцінювальні судження щодо вивченого матеріалу, щодо нових даних, які відносяться до вивченої області. Проявленням такого рівня є уміння студентів оцінювати, вирішувати, класифікувати, сортувати, контролювати, виміряти, рекомендувати, переконувати, відбирати, судити, пояснювати, виділяти, підтримувати, заключати, порівнювати, резюмувати.

Методичні умови підготовки бакалавра-учителя математики за дистанційною формою навчання включають в себе

- представлення систематизованої та упорядкованої навчальної інформації майбутнім бакалаврам-учителям математики в умовах єдиного віртуального навчального простору;
- забезпечення зворотного зв'язку та консультування в процесі підготовки бакалаврів-учителів математики в умовах єдиного віртуального навчального простору;
- забезпечення контролюючих засобів в умовах єдиного віртуального навчального простору.

В основу реалізації методичних умов можна покласти підготовку електронного навчально-методичного комплексу. Електронний навчально-методичний комплекс – це комплект нормативної й навчально-методичної документації для всіх зацікавлених у процесі навчання сторін, а також набір засобів навчання й контролю, які реалізовані з використанням інформаційних технологій, необхідних і достатніх для якісної організації процесу навчання в рамках певної предметної області.

Характерною рисою дистанційного навчання є процес формування навичок, знань і вмінь, що відбувається з безпосереднім застосуванням інформаційних технологій і засобів оцінки знань. Системний підхід при розробці модулів для електронного навчально-методичного комплексу дозволяє суттєво підвищити об'єктивність оцінки й самооцінки, в процесі підготовки бакалавра-вчителя математики. Підсумкові тести одних модулів можуть бути використані в якості вхідних тестів для інших модулів, що при наявності зворотних зв'язків дозволяє студентам математичних спеціальностей більш оперативно коректувати свої знання.

Електронний навчально-методичний комплекс розглядається як комплекс матеріалів, адаптований для дистанційної форми навчання як навчальний контент для всіх зацікавлених сторін. Типова структура електронного навчально-методичного комплексу по дисципліні з урахуванням різного призначення й методів оцінки якості включає наступні блоки: організаційно-методичний блок; теоретичний блок; практичний блок; інформаційно-аналітичний блок; контрольно-вимірювальний блок. Розглянемо більш детально кожний із блоків електронного навчально-методичного комплексу.

Організаційно-методичний блок містить матеріали по організації навчального процесу по дисципліні, що врахована програмою підготовки бакалавра-вчителя математики. Основним завданням матеріалів, вхідних у цей блок, є інформування студента про методику навчання, компетенції, які він придбає після успішного вивчення матеріалів курсу, строках і методах звітності, а в ряді випадків трудомісткості вивчення того або іншого матеріалу курсу дисципліни. Крім матеріалів, для студента включаються і рекомендації з організації діяльності викладачів, рекомендації з методики процесу дистанційного навчання. Даний блок електронного навчально-методичного комплексу включає наступні документи:

- 1) виписку з державного освітнього стандарту із вказівкою дидактичних одиниць і компетенцій майбутнього бакалавра-вчителя математики;
- 2) програму курсу з обов'язковим урахуванням усіх стандартних розділів: мети й завдання вивчення курсу; місця в навчальному процесі; переліку дисциплін, освоєння яких необхідно перед вивченням курсу; найменування тем, їх змісту і трудомісткості вивчення (в астрономічних або академічному годиннику); практичних занять; курсового проектування; учбово-методичних матеріалів, статей, підручників, методичних посібників; при цьому особлива увага приділяється самостійній роботі студентів – більша частина розділів курсу виноситься на самостійне вивчення;
- 3) календарний план навчання; у даному документі планується навчальний процес по тижнях;
- 4) посібник з вивчення курсу; це документ, що зв'язує воедино календарний план і програму курсу, в якому зрозумілою для студента мовою описуються всі етапи вивчення предмета, що здобуваються в ході навчального процесу; особливо детально необхідно описати форми й критерії проміжного й підсумкового контролю;
- 5) організаційні документи для викладацького складу; це можуть бути рекомендації щодо проведення відеолекцій і веб-семінарів, різні методики організації пізнавальної діяльності та роботи з інформаційними та комунікаційними технологіями.

Теоретичний блок електронного навчально-методичного комплексу містить основне наповнення курсу, яке призначено для супроводження самостійного вивчення студентами предмету. Даний блок включає наступні документи: теоретичний матеріал курсу, структурований по модулях (логічно завершеним частинам, які відповідають дидактичним одиницям); презентаційний матеріал, який включає презентацію курсу і презентації по модулях курсу; до подібних матеріалів можна віднести додаткові вимоги, пов'язані із застосуванням технології відеоконференції.

Практичний блок електронного навчально-методичного комплексу забезпечує закріплення знань, отриманих після вивчення теоретичного матеріалу. Закріплення матеріалу може проходити у формі віртуально-лабораторних робіт, практичних завдань, тестів, домашніх завдань і т. д. До матеріалів даного блоку відносяться практикум з рішенням завдань, віртуальний лабораторний практикум, комплект тестів для самоконтролю.

Контрольно-вимірювальні матеріали призначені для моніторингу навчального процесу й постійного відстеження знань і активності студентів. Основними елементами даного блоку є наступні:

- 1) комплект домашніх завдань, призначений для перевірки знань студентів, з використанням завдань, потребуючих тривалого часу на обчислення, обмірковування і т. д.;
- 2) комплект тестів для модульного контролю; такі тести обмежуються за часом; комплект тестів включає кодифікатор, тестові питання і схему формування тестового контролю;
- 3) питання до заліку або іспиту – це список питань до іспиту, аналогічний очному навчанню.

Інформаційно-аналітичний блок надає студентам додаткову інформацію про предметну область курсу і його наповненні. Основне завдання даного блоку – відповісти на додаткові питання, які можуть виникнути в студентів або вказати, де шукати ці відповіді. Типова структура цього блоку складається з глосарію, персоналій, опорного конспекту, списку використовуваних позначень, додаткових позначень, списку літератури, посилань на Інтернет-ресурси, відомостей про авторів.

В основу реалізації теоретичних та методичних умов підготовки бакалаврів-учителів математики, що спрямовані на реалізацію поставленої мети, покладено такі форми і методи, як віртуальний майданчик для студентів, що здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр математичних спеціальностей; персональні веб-ресурси науково-педагогічних працівників університету.

Віртуальний майданчик для майбутніх бакалаврів-учителів математики уявляє собою організаційне віртуальне середовище. Віртуальний майданчик допомагає студентам самоорганізуватись для

навчання. Уміщує в собі блоки загальних освітніх новин, законодавчої бази, результатів ректорського контролю та сесій. Такий майданчик супроводжується консультативно-комунікаційним блоком в on-line та of-line режимах.

Персональні веб-ресурси науково-педагогічних працівників університету представляють собою навчальні платформи з різних дисциплін. Такі ресурси містять в собі інформаційний блок дисциплін педагогічного працівника університету; консультаційний блок студента та викладача у вигляді тематичних форумів, чатів та електронного листування; блок подання навчальної інформації у текстовому, аудіовізуальному, графічному вигляді, у вигляді підбору гіперпосилань та ін.; контролюючий та аналітичний блок.

Поставлена мета реалізується на основі таких засобів, як освітні Інтернет-ресурси, мережеві комунікації в умовах єдиного навчального простору, комп'ютерно-програмне забезпечення на рівні Software.

Під освітніми Інтернет-ресурсами ми розуміємо ресурси освітнього характеру, які розміщені у веб-просторі мережі Інтернет. Сюди належать ресурси, що підготовлені за спеціальною веб-технологією (веб-сторінка, веб-сайт, веб-портал), та електронні ресурси, що зберігаються на веб-серверах у вигляді різних форматів, таких як текстовий, графічний, архівний, аудіо- та відеоформати.

Мережеві комунікації в умовах єдиного навчального простору представляють собою електронну пошту, тематичні форуми та чати в умовах єдиного навчального середовища. Вони надають можливість спілкування, консультування, дискусій, обговорень. При чому мережеві комунікації дозволяють працювати зі студентами математичних спеціальностей як індивідуально, так і у групі. Слід зазначити, що робота у групі не обмежена кількістю їх учасників.

Комп'ютерно-програмне забезпечення на рівні Software включає

- прикладне програмне забезпечення для підтримки віртуально-навчальних середовищ та інформаційних ресурсів;
- прикладне програмне забезпечення для підтримки функцій дистанційного навчання, що забезпечують загальну підтримку та адміністрування процесу дистанційного навчання;
- прикладне програмне забезпечення для професорсько-викладацького складу та студентів, за допомогою якого реалізуються конкретні рішення організації та ведення навчального процесу у дистанційній формі;
- прикладне програмне забезпечення для створення навчальних матеріалів з метою розміщення їх у віртуально-навчальному середовищі (редактори тексту, графіки, відео, звуку, анімаційні пакети тощо);
- інше програмне забезпечення, що рекомендується або розповсюджується навчальним закладом для його використання особами, що навчаються за дистанційною формою навчання.

Набір кредитів згідно системи ECTS в процесі роботи з дистанційними курсами у персональних веб-ресурсах педагогічних працівників університету відбувається в процесі вивчення розроблених педагогічними працівниками університету навчальних модулів. Згідно системи ECTS 60 кредитів вимірюють повне навчальне навантаження студента за один навчальний рік. Кредити оцінюють всі компоненти річної навчальної програми: модулі, навчальні курси, педагогічну практику, дипломне проектування. Кредити не оцінюють складності або відносного рівня навчальних курсів, предметів, або інших компонент навчальної програми.

Кредити є кількісною оцінкою досягнень навчання за дистанційною формою для майбутніх бакалаврів-учителів математики. Студент отримує кредити лише за ті компоненти навчального курсу, в яких досяг сформульованих цілей і виконав всі необхідні види робіт, а також склав іспит чи залік, або пройшов іншу форму контролю.

Студент має можливість підвищити свою критеріальну оцінку ECTS. Якщо студент в процесі завершення вивчення курсу отримав критеріальну оцінку ECTS F або FX, він зобов'язаний повторно скласти іспит, залік або проходити іншу форму контролю. Якщо студент отримав оцінку F, то він зобов'язаний ще раз пройти курс чи навчальний модуль. Якщо студент отримував критеріальні оцінки ECTS B, C, D чи E, то у нього є можливість підвищити критеріальну оцінку за власним бажанням. Для цього він має повторно пройти процедуру вивчення модуля чи курсу. Якщо студент отримав критеріальну оцінку ECTS A, будемо вважати, що він отримав максимальний результат підготовки за дистанційною формою навчання.

Таким чином, вищезазначена модель дозволяє підготувати бакалаврів-учителів математики за дистанційною формою навчання. Результатом впровадження теоретико-методичної моделі можна вважати бакалавра-учителя математики, який підготовлений в умовах професійних вимог на технологічному рівні, має навички навчати дистанційно, здатний до самонавчання та самовдосконалення протягом життя.

Самойленко О. М. Теоретико-методична модель підготовки бакалаврів-учителів математики за дистанційною формою навчання

Резюме. У статті описано теоретико-методичну модель підготовки бакалаврів-учителів математики за дистанційною формою навчання. Розкрито мотиваційний аспект розробки зазначеної моделі. Обґрунтовано теоретичні та методичні умови підготовки бакалаврів-учителів математики за дистанційною формою навчання. Визначено форми, методи і засоби для досягнення поставленої у моделі мети.

Ключові слова: модель, підготовка бакалаврів-учителів математики за дистанційною формою навчання.

Самойленко А. Н. Теоретико-методическая модель подготовки бакалавров-учителей математики по дистанционной форме обучения

Резюме. В статье описано теоретико-методическую модель подготовки бакалавров-учителей математики по дистанционной форме обучения. Раскрыт мотивационный аспект разработки указанной модели. Обоснованы теоретические и методические условия подготовки бакалавров-учителей математики по дистанционной форме обучения. Определены формы, методы и средства для достижения поставленной в модели цели.

Ключевые слова: модель, подготовка бакалавров-учителей математики по дистанционной форме обучения.

Samoylenko A.N. Theoretical and methodological model of distance learning bachelors of mathematics teachers

Summary. The article describes the theoretical and methodological model of distance learning bachelors of mathematics teachers. Discloses a motivational aspect of the development of this model. Theoretical and methodological terms of bachelor of mathematics teachers for distance learning. Defined forms, methods and means, to achieve the target model.

Key words: model, distance learning bachelors of mathematics teachers.

УДК 378.14

Сейтмасанов Ф. С.

АДЕКВАТНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Постановка проблемы. Современные темпы развития науки и техники таковы, что возникает определенный разрыв между состоянием обучения и реальным уровнем достижений в технических и гуманитарных областях знаний. Наука и производство нуждаются в специалисте, способном не просто выполнять определенный набор операций, а активно взаимодействовать с производственным социумом, моделировать научный и технологический процесс и влиять на него. Для решения этих проблем необходим поиск образовательных моделей, способствующих устранению создавшихся противоречий и обеспечивающих становление целостности и субъектности личности такого специалиста.

Национальная доктрина развития образования Украины, Концепция высшего образования Украины определили компетентностный подход в образовании как приоритетную образовательную парадигму. Высокий уровень образования предусматривает глубокую связь науки и техники, педагогической и психологической теории и практики. При таких базовых условиях становится очевидным, что при планировании и реализации учебного процесса в вузе выдвигаются требования к формированию как профессиональных качеств будущих специалистов, так и комплексное развитие образовательной компетентности, которая включает в себя мировоззренческие, методологические, коммуникативные, когнитивные знания, направленные на развитие личности в целом.

Компетентный специалист – это специалист с развитым восприятием окружающей действительности, вниманием, воображением, памятью, мышлением и речью, способный решать как теоретические, так и практические задачи на производстве и в социальной среде, способный к личностному росту и развитию познавательной активности, которая является основой когнитивной компетентности.

Формирование когнитивной компетентности возможно при глубоком понимании процессов мышления, происходящих при передаче и усвоении информации. Учебно-познавательная информация поступает по вербальному и невербальному каналам. Каждый из этих каналов имеет свои особенности восприятия и передачи, и в интегрированном виде они образуют когнитивный канал. Овладение этими каналами информации будет способствовать формированию когнитивной компетентности будущего инженера-педагога.

Анализ литературных источников показывает широкий спектр трактовок понятия «когнитивная компетентность». Авторы И. Кострикина, Е. Вязовова, Ю. Борисова, Л. Семина, Е. Уляшева, М. Холодная, Е. Богданова, Г. Петрова, Д. Дудко, Г. Зеленина и др. в своих исследованиях, определяя когнитивную компетентность, обращают внимание на различные психолого-педагогические аспекты познавательного процесса.

Познавательный процесс сугубо индивидуален. Он определяется когнитивным стилем человека – своеобразным способом перевода информации в знания [1; 2]. Рассматривая вопросы формирования когнитивной компетентности, Е. Вязовова определяет когнитивную компетентность учащихся как «владение учеником совокупностью компетенций в сфере самостоятельной репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности, соотносённой с объектами реальной действительности» [3, с. 25]. Эффективность формирования когнитивной компетентности она определяет при условии организации учебной деятельности на основе альтернативного выбора учебных действий [4]. Л. Семина рассматривает вопросы формирования когнитивной компетентности в самостоятельной работе студентов, понимая под когнитивной компетентностью качество личности, отражающее ее готовность к постоянному повышению познавательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность приобретать новые знания и умения, стремление к саморазвитию [5].

Познавательная индивидуальность каждого человека характеризуется его когнитивным развитием – процессом формирования когнитивной сферы человека: его восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи [6, с. 59]. Учет особенностей функционирования когнитивной сферы человека – сферы психологии человека, связанной с его познавательными процессами и сознанием, включающей в себя знания человека о мире и о самом себе [6, с. 59] – даст возможность найти новые формы и способы подачи информации в образовательном процессе.

Цель статьи – проанализировать значение правильной (однозначной) интерпретации информации для формирования когнитивной компетентности и определения способов оценивания адекватности интерпретации при вербальной передаче информации.

Изложение основного материала. Анализируя различные подходы к понятию *когнитивной компетентности*, можно определить ее как способность добывать информацию, адекватно интерпретировать и переводить ее в знания, умения и навыки, а также преобразовывать и транслировать (воспроизводить), творчески ею пользоваться.

Такие традиционные формы образовательного процесса, как урок, лекция, семинар являются вербальной передачей знаний. Определяющим фактором в таком процессе является однозначная интерпретация учебного материала студентом. Качество ее неразрывно связано с развитием *восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи* обучаемого. Являясь индивидуальными, эти процессы определяют когнитивный стиль человека. Понимание этих процессов обеспечит основу для оптимального построения содержания предмета и преподавания как коммуникативного процесса между преподавателем и студентом.

Рассмотрим процесс усвоения учебной информации в соответствии с индивидуальными особенностями *восприятия, внимания, мышления и речи* обучаемого.

Воспроизведенная преподавателем на занятиях учебная информация воспринимается студентом, а затем интерпретируется в соответствии с имеющимися у него субъективными знаниями о предмете. Однозначное понимание информации студентом зависит от уровня и объема имеющихся знаний, и при наступлении явления «узнавания» информация превращается в знания. Правильность интерпретации этой информации может быть определена только при наличии обратной связи «обучаемый – преподаватель».

Под интерпретацией будем понимать установления однозначного соответствия полученной информации с источником (верификация).

Правильная интерпретация полученных знаний имеет определяющее значение при изучении точных наук (физика, математика), в которых однозначное понимание явлений является основой знаний. Неправильное понимание студентом информации приводит к когнитивному диссонансу – переживание человеком противоречия в своих знаниях [6, с. 59]. При этом не только существенно замедляется темп обучения, но и снижается познавательная мотивация. Доброжелательное отношение преподавателя к такому студенту, к его ответу снимает возникший когнитивный диссонанс, устанавливает коммуникативное взаимодействие и способствует положительной мотивации студента к обучению. Таким образом, *вопрос оценки уровня интерпретации и выбор способа реализации вышеупомянутой обратной связи является достаточно важным для первичного этапа формирования когнитивной компетентности.*

Рассмотрим реализацию обратной связи при вербальном взаимодействии студента и преподавателя «вопрос – ответ».

При сравнительном анализе ответов на одни и те же вопросы разными студентами важно учесть отклонение в ответах от научных формулировок законов и явлений. По нашему мнению, отклонения можно группировать следующим образом: а) произведена перестановка слов; б) добавлены слова, изменяющие смысл законов и явлений; в) пропущены слова, что приводит к изменению смысла законов и явлений; г) перефразировано определение законов и явлений с полным изменением сути явления. Характер отклонений говорит об особенностях когнитивной сферы студента и его когнитивного развития. Знание этих особенностей обеспечивает преподавателя ключом к решению проблем усвоения студентами знаний и, соответственно, методикой формирования когнитивной компетентности будущего инженера-педагога. Глубину усвоения знаний преподаватель может определить при активном диалоге со студентом, поддерживая ответ, уточняя вопрос и задавая наводящие вопросы, корректируя ответ студента, моделируя проблемные ситуации, предлагая найти аналогии изучаемому явлению из повседневной жизни. Ответ, не вполне соответствующий вопросу, не всегда означает незнание, а скорее характеризует слабость активизации когнитивных ресурсов, и не последнюю роль в этом играет внешнее окружение – психологическая атмосфера академической группы в аудитории во время проведения занятий. Просьба повторить вопрос может при прочих равных условиях выступать вербальным обоснованием потребности паузы для обдумывания ответа, а также характеристикой коммуникативного стиля, что необходимо учитывать при оценивании его успеваемости.

Вербальная передача информации основана на том, что с помощью языка, т. е. речи человек может воспринимать реальность [7]. Воспроизведение знаний напрямую связано с речевыми навыками, знанием и пониманием категориального аппарата изучаемой дисциплины – когнитивной компетентностью – способностью адекватно идентифицировать информацию.

Затруднения, связанные с усвоением учебной информации выявляется во время проверки знаний, что может быть связано как с незнанием предмета, так и с отсутствием речевой компетентности. Переспрашивая и уточняя вопрос, студент характеризует свое рефлексивное отношение к предмету вопроса. Формулировка, т. е. речевая составляющая и содержание ответа, показывает его понимание и уровень освоенности учебного материала – характеризует когнитивные особенности восприятия информации. При бедности лексического багажа его знания можно проверить способом задания дополнительных наводящих вопросов или с помощью тестов. Активное участие преподавателя в ответе студента повышает успеваемость студента, что позволяет выдвинуть гипотезу *о значительном влиянии коммуникативной компетенции студента на формирование его когнитивной компетентности*.

Физика как учебная дисциплина содержит гуманистическую (научно обоснованную картину физического мира) и фактическую (физические законы и математический аппарат) основу. Каждая из них воспринимается студентами по-разному в зависимости от типа мышления и субъектного опыта. Физические законы требуют от всех участников педагогического процесса однозначного понимания, только тогда полученная информация будет истиной. Поэтому при анализе ответа надо учесть полноту понимания и правильность использования студентом терминологического, категориального аппарата изучаемой дисциплины. Полнота и правильное использование категориального аппарата является важной характеристикой освоенности предмета и показателем когнитивной компетентности будущего специалиста. Количество усвоенных знаний зависит от типа и индивидуальных особенностей функционирования памяти.

Активный способ коммуникации преподавателя и студента способствует развитию речевой компетентности, при этом речевая коммуникация является индивидуальным действием, и его воспроизведение требует мобилизации возможностей невербальной системы человека. Когнитивная психология определяет коммуникационные особенности человека через его когнитивные способности [8], и в формировании когнитивной компетентности важную роль будет иметь сформированность коммуникативной компетентности [9]. При сбалансированном воздействии на студента с критикой и поддержкой эффект обучения усиливается, результаты оценивания повышаются, улучшается мотивационная составляющая обучения. Доброжелательное, активное взаимодействие преподавателя и студента активизирует процесс обучения, является эмоциональной поддержкой и способствует формированию его когнитивной компетентности. Поддержание такого коммуникативного процесса дает возможность преподавателю раскрыть слабые стороны знаний студента, понять логику построения когнитивных связей в его сознании и помогает раскрыть познавательные особенности. Отсутствие коммуникативного взаимодействия снижает результаты усвоения учебного материала, а при негативной коммуникации студент не усваивает материал и, как результат, ему становится неинтересен предмет, и он может престать посещать занятия.

Выводы. Анализ литературных источников и эмпирические наблюдения дают возможность определить, что оценка правильности интерпретации информации является важным условием формирования когнитивной компетентности. Для такой оценки необходимо наличие обратной связи «студент –

преподаватель». При вербальном способе реализации обратной связи много полезной информации о когнитивном стиле студента можно получить, анализируя типичные ошибки и погрешности при ответах. Коммуникативная компетентность учащегося облегчает правильную интерпретацию учебной информации, повышает качество диалога преподавателя и студента и тем самым напрямую влияет на эффективность формирования когнитивной компетентности.

Литература

1. Берулава Г. А. Стиль индивидуальности: теория и практика : учебное пособие / Г.А. Берулава. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 236 с.
2. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума : учебное пособие / М. А. Холодная. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – 304 с.
3. Вязовова Е. В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий (на примере обучения математике) / Е. В. Вязовова. – Нижний Тагил, 2009. – 140 с.
4. Вязовова Е. В. Диагностика сформированности когнитивной компетенции у учащихся на уроках математики / Е. В. Вязовова // Актуальные проблемы современного профессионального образования : материалы конференции, проводимой в рамках международного конгресса «V Славянские педагогические чтения» 1–2 ноября 2006 г. – М. : Педагогика, 2006. – С. 128–130.
5. Семина Л. В. К вопросу о формировании когнитивной компетентности в самостоятельной работе студентов / Л. В. Семина // Вестник Московского гос. областного ун-та. Серия «Педагогика». № 1. – М. : Изд-во МГОУ, 2010. – С. 223–225.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
7. Соло Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Соло ; [пер. с англ. Р. Ю. Спомиор]. – М. : Тривола, 1996.
8. Андерсон Дж. Когнитивная психология / Дж. Андерсон. – [5-е изд.] – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
9. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; [пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева]. – СПб. : Ювента, 1999.

Сейтасанов Ф. С. Адекватна інтерпретація інформації як чинник формування когнітивної компетентності

Резюме. У статті приводиться аналіз підходів до інтерпретації інформації, необхідної для формування когнітивної компетентності і визначення способів оцінювання адекватності інтерпретації при вербальній передачі інформації.

Ключові слова: когнитивна компетентність, формування когнітивної компетентності, когнитивний дисонанс, вербальний і невербальні канали сприйняття.

Сейтасанов Ф. С. Адекватная интерпретация информации как фактор формирования когнитивной компетентности

Резюме. В статье приводится анализ подходов к интерпретации информации, для формирования когнитивной компетентности и определения способов оценивания адекватности интерпретации при вербальной передаче информации.

Ключевые слова: когнитивная компетентность, формирование когнитивной компетентности, когнитивный диссонанс, вербальный и невербальные каналы восприятия.

Seytasanov F. S. Adequate interpret of information as factor of cognitive competence

Summary. In the article the analysis of approaches is presented to interpretation of information, for forming of cognitive competence and determination of methods of evaluation of adequacy of interpretation at the verbal transmission of information.

Key words: cognitive competence, forming of cognitive competence, cognitive dissonance, verbal and un verbal channels of perception.

УДК 37.046.14:159.922.5

Токарук Л. С.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ПОСТРАДЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ

Постановка проблеми. Поняття інклюзії (inclusion) несе глибокий суспільний сенс – це соціальний зв'язок між державою і кожним індивідуумом, в нашому випадку за допомогою освіти. Таким чином, інклюзивна освіта – важлива частина будь-якого демократичного суспільства країн пострадянського простору, індикатор демократичності суспільства і невідмінна умова його стійкого розвитку.

Справжня інклюзія – це рівноправна і відкрита участь всіх людей в навчальному процесі, що виключає будь-яку дискримінацію, заснована на рівному відношенні до всіх людей, при цьому створює особливі умови для дітей, що мають спеціальні освітні потреби. Лише така освіта відповідає цілям стійкого розвитку і принципам «Освіта для всіх».

Щодо розвитку системи інклюзивної освіти в країнах пострадянського простору, то тут можна розглянути актуальність побудови нової Української, Російської, Білоруської, Молдавської, Азербайджанської, Вірменської, Киргизької систем освіти в цілому та інклюзивної зокрема.

За останні роки в Україні розроблена Концепція розвитку інклюзивної освіти Міністерства освіти і науки України (Наказ № 912 від 01 жовтня 2010 року) з метою реалізації державної політики щодо забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти, інтеграції їх у суспільство та Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, який визначає основні напрями, пріоритети, завдання і механізми реалізації державної політики в галузі освіти, кадрову й соціальну політику та складає основу для внесення змін, доповнень до чинного законодавства України, управління і фінансування, структури і змісту системи освіти [1].

Підписано Наказ головного управління освіти і науки Київської обласної державної адміністрації від 02.06.2010 р. № 182 «Про стан навчання дітей з особливими освітніми потребами у системі освіти Київської області».

Одним з найбільш показових прикладів, що ілюструють стан і перспективи інклюзивної освіти в Російській Федерації, є навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Гарантії права осіб цієї категорії на здобування освіти закріплені в Конституції Російської Федерації, Законі Російської Федерації «Про освіту», Федеральному законі «Про соціальний захист інвалідів в Російській Федерації», ряду інших законодавчих актів [2].

В Республіці Білорусь процеси, які мають відношення до освітньої інклюзивної інтеграції, стали віддзеркаленням соціально-економічних перетворень. Основні орієнтири розвитку національної системи освіти цілком узгоджуються з метою і завданнями інклюзивної освіти, що розуміється як освіта, яка надає рівні можливості залучення особистості до цілісного навчального процесу та ефективної соціалізації [3].

На законодавчому рівні в Конституції Республіки Білорусь, Законах Республіки Білорусь «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про навчання людей з особливостями психофізичного розвитку (спеціальна освіта)» гарантується дітям із вадами вільний доступ до здобування якісної освіти [4].

В Республіці Молдова уряд підтримує Джомтьєнську (1990), Саламанкську (1994), Дакарську (2000) декларації, висуває принципи охоплення всіх дітей національною освітньою системою, беручи на себе також зобов'язання модернізувати освітню систему з метою реалізації інклюзивної освіти, для чого були прийняті «Стратегія і національний план дій «Освіта для всіх»» (2004–2008), «Програма модернізації системи освіти на 2005–2009 роки», «Програма «Satul moldovenesc»», «Національна стратегія і план суспільних дій із захисту дітей, що знаходяться в складному становищі, на 2007–2009 роки», «Національна стратегія і план дій з реформування системи навчання дітей в держустановах на 2007–2012 роки», а також включення окремого розділу «Соціальна інклюзивність» в стратегічний документ «Національний план розвитку Молдови на 2008–2011 роки» [5].

Вдосконалення і підвищення якості освітніх технологій є істотною частиною, що проводиться в Азербайджані щодо інклюзивної політики. Мета нового тисячоліття – освіта для всіх і його гуманізація, виходячи з неї нові підходи і педагогічні тенденції знаменують перехід від навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в спеціальних установах закритого типу до інтегрованої освіти (інклюзії). У зв'язку з цим якість інтегрованої освіти розглядається як проблема, що включає широке коло запитань, дій та ініціатив, передбачених Конвенціями ООН про права дитини й права інвалідів, Саламанкською декларацією і Національною програмою Азербайджанської республіки щодо розвитку освіти для дітей з особливими освітніми потребами на 2005–2009 роки [6].

Згідно з Національною програмою, сьогодні в Азербайджані передбачається створення єдиного освітнього простору для всіх дітей. Заява з метою програми інклюзивної освіти передбачає організацію умов для здобуття якісної освіти, соціальну адаптацію та інтеграцію в суспільстві.

Стаття 39 Конституції Вірменії свідчить, що кожен громадянин має право на безплатне основне навчання (початкове і середнє). У 1992 році Вірменія підписала Конвенцію ООН про Права дітей, а в 1996 р. ухвалила Закон про права дітей, довівши тим самим свою готовність ставити питання захисту дітей першочерговим завданням держави. У 2002 році Вірменія розробила Національну програму дій із захисту прав дітей. Національна програма дій Республіки Вірменії була підготовлена у відношенні з принципами Конвенції ООН про Права дітей і Вихідного документа Спеціальної сесії Генеральної Асамблеї ООН про дітей «Світ, зручний для дітей» [7].

Не маючи можливості безпосередньо брати участь в Дакарі на Всесвітньому освітньому форумі в 2000 році, уряд Вірменії підготував національну доповідь про Загальну освіту, а представники Міністерства освіти і науки (МОІН) були включені в подальші регіональні ініціативні проекти. Уряд Вірменії також підписав Саламанкську декларацію і став учасником в регіональній деінституціоналізації. Окрім того, Вірменія разом з іншими 190 країнами заявила про намір добитися виконання Мети розвитку освітнього тисячоліття до 2015 року. Досягнення загальної початкової освіти є одним із восьми напрямків цього документа [8].

З середини 90-х років минулого століття в Киргизстані почала адаптуватися і впроваджуватися ідея інклюзивної освіти. Із включенням в 2000 році країни в глобальний світовий напрям «Освіта для всіх» інклюзія стала розглядатися як один із засобів соціалізації дітей з метою формування освіченого суспільства, більш розуміючих, толерантних і позитивно спрямованих один до одного людей [9].

Розвиток інклюзивної освіти в Киргизстані став однією з форм прояву інтеграційних процесів в освіті, закономірним результатом переосмислення наявного досвіду освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку. Протягом останніх років в країні функціонує розширене розуміння інклюзивної освіти як процесу реалізації прав всіх дітей на здобуття базової освіти високої якості з напрямом на дітей, що мають особливі потреби у навчанні.

Аналіз останніх досліджень. Розвитком та формуванням інклюзивного навчання на українських освітніх теренах займаються такі вчені, як В. Авілов, І. Бондар, О. Безпалько, Н. Вовк, І. Гілевич, І. Зверева, Н. Лавриненко, Г. Лактіонова, І. Леонград, О. Карпенко, А. Капська, А. Колупаєва, І. Мамайчук, Н. Морозова, А. Мудрик, Н. Огrevич, О. Матвієнко, Л. Шипіцина, Г. Шевцов, А. Ямбург. Основні напрямки соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі (зарубіжний досвід) досліджує Ю. Волчелюк.

Інклюзивне навчання дітей-інвалідів із важкими фізичними порушеннями як фактор їх соціальної інтеграції досліджували такі російські вчені, як І. Архип, М. Барболін, Л. Балясникова, Д. Бойков, Е. Берус, Г. Бордоський, Ф. Габишева, С. Гончаров, С. Васильєва, А. Валицька, Т. Добровольська, Н. Диканський, Н. Дулепова, Л. Виготський, Г. Зіммель, Н. Золотухіна, А. Жиліна, В. Кантор, А. Ключев, Г. Корчагіна, С. Котова, Ч. Куля, А. Левитська, Ю. Матасов, Т. Потяєва, К. Пшенко, В. Рабош, С. Расчетіна, Н. Семаго, Н. Скок, Ю. Сморгунова, В. Шилов, А. Чигиріна, Е. Чупахіна, Е. Ярська-Смірнова, Ф. Ягалов. Аналіз вмісту, форм, видів, умов, проблем інтеграції дітей-інвалідів в соціальне середовище здійснювався на базі досліджень Д. Зайцева, який сформулював основні підходи до соціальної інтеграції дітей з інвалідністю в російське суспільство. В. Лубовський створив систему інтеграції для глухих, а також сліпоглухих дітей; Н. Малофєєва працює над проблемами освіти дітей з різними видами фізичних порушень. Н. Шматко розробила систему інтеграції дітей дошкільного віку з порушенням розвитку в соціальний простір.

Проблемами вдосконалення освітньої інклюзивної політики та системи у Республіці Вірменія займаються вчені А. Гукасян, Б. Есяян. Умови і механізми підвищення якості інклюзивного навчання у Азейбарджані досліджує І. Гусейнова. Пріоритетні напрями розвитку інклюзивної освіти в Киргизстані у світлі реалізації цілей «Освіта для всіх» висвітлює Л. Мирошніченко та І. Омурканов. Тенденції розвитку інклюзивної освіти в Республіці Білорусь розглядають Г. Пальчик, П. Кухарчик. Концепцію інклюзивного навчання в Республіці Молдова розробили вчені Н. Велишко та В. Круду.

Вдосконалення і підвищення якості освітніх технологій є істотною частиною, що проводиться в Україні, Росії, Білорусі, Молдові, Вірменії, Азербайджані, Киргизстані щодо інклюзивної політики. Мета нового тисячоліття – освіта для всіх і його гуманізація, впливають з неї нові підходи і педагогічні тенденції, які знаменують перехід від навчання дітей з обмеженими фізичними можливостями в спеціальних установах закритого типу до інтегрованої освіти (інклюзії) [10].

Мета статті – висвітлити тенденції розвитку системи інклюзивної освіти у країнах пострадянського простору.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство не може вважатися повноцінним, якщо відносно якої-небудь групи людей існує *дискримінація*, проте в сьогоденних умовах держави: Україна, Росія, Білорусь, Молдова, Азербайджан, Вірменія, Киргизстан можуть забезпечити рівноправну участь й рівні можливості в здобуванні якісної освіти як для соціально незахищеного населення, так і людей з обмеженими можливостями.

На території України діє Проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» (термін реалізації: 2007–2013 рр.) за підтримки Канадської Агенції з міжнародного розвитку, який реалізовується протягом 5-річного періоду у межах двох експериментальних регіонів – Львів і Крим (Сімферополь).

У Києві працює Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» – благодійна організація, заснована Міжнародним фондом «Відродження» та Міжнародним центром розвитку дитини (Вашингтон, США) 15

червня 1999 року. Програма Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» спрямована на розробку ефективної моделі інклюзивної освіти, яка б забезпечувала успішне навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи за належної підтримки інших спеціалістів та батьків [1].

Місія Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» – сприяти втіленню освітніх реформ з реалізації особистісно-орієнтованої, інклюзивної освітньої моделі з активним залученням сімей і громад, шляхом проведення тренінгів для освітян, батьків, представників громадських організацій; ініціювання та реалізації проектів, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для усіх дітей, включаючи дітей з особливими потребами; залучення сімей і громади до освітнього та управлінського процесів [1].

Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» використовує підхід партнерства з державними та громадськими організаціями у реалізації програми «Інклюзивна освіта». Національними партнерами фонду є Інститут спеціальної педагогіки АПН України, Національна асамблея неповносправних. Партнерські заклади, що представляють освітню інклюзивну ланку в Україні, включають Інститут спеціальної педагогіки Академії педагогічних наук, Інститут післядипломної педагогічної освіти (Львів, Крим, Київ), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Національний Львівський університет імені І. Франка, Кримський Державний інженерно-педагогічний університет (Сімферополь).

До організацій, які являються партнерами по впровадженню інклюзивної освіти на території України входять Національна асамблея інвалідів України, Львівський Ресурсний центр незалежного життя, Асоціація неповносправних жінок «Любомира», Дитячий оздоровчий центр «Шанс» [1].

Щодо Російської Федерації, то одним з основних принципів, на яких ґрунтується державна політика в системі інклюзивної освіти, є загальнодоступність освіти, адаптивність системи освіти до рівнів її особливостей розвитку і підготовки тих, що навчаються.

Особлива увага в Росії приділяється питанням забезпечення державних федеративних гарантій прав як на загальну, так й інклюзивну освіту неповнолітніх громадян. Здобуття дітьми освіти, забезпечення їх перебування у суспільно корисній зайнятості в освітньому середовищі розглядаються як найважливіший напрям профілактики бездомності та правопорушень [11].

Існують певні категорії громадян в Російській Федерації, що вимагають особливої уваги в контексті реалізації їх права на здобування інклюзивної освіти. Це, зокрема, люди, діти з обмеженими можливостями здоров'я, інваліди, а також інші категорії населення, що знаходяться у важких життєвих ситуаціях (діти, які залишилися без піклування батьків; з відхиленнями в поведінці; з сімей мігрантів, із неблагополучних родин) [2].

Окрему категорію тих, що навчаються в Російській Федерації, складають обдаровані діти й молоді люди, навчання яких також має виражену специфіку.

Деякі з вищеперелічених осіб (у ряді випадків – через медичні показники, а в інших випадках – за соціальними або соціально-педагогічними свідченнями) повинні здобувати освіту в спеціалізованих освітніх установах. Зокрема, діти, що потребують тривалого лікування, навчаються в оздоровчих освітніх установах санаторного типу. Інший приклад – особи, що відбувають покарання в установах кримінально-виконавчої системи, навчання яких організовується по місцю їх перебування [11].

Концепція розвитку інклюзивної освіти в Республіці Білорусь реалізовувалася створенням до 2010 року «Національної системи безперервної педагогічної освіти Республіки Білорусь».

У контексті гуманістичної орієнтації суспільства, сучасному інклюзивному фахівцеві необхідно користуватися такими вміннями, як педагогічна спостережливість (уміння визначати потреби дітей і ті обмеження, які заважають їх реалізації); атракція (здатність стимулювати продуктивні емоційно-особистісні взаємодії); педагогічний оптимізм (бажання бачити сильні сторони дітей і спиратися на них, «золотим є його здоров'я»); педагогічна відповідальність (уміння розуміти індивідуальні прояви у поведінці дітей, створювати умови для подальшого розвитку їх як індивідуальностей); педагогічна наполегливість (потреба визначати і відстоювати інтереси дітей в різних життєвих ситуаціях) [4].

Національна система розвитку інклюзивної освіти в Республіці Молдові діє на підставі цілого ряду законодавчих актів та стратегічних документів: «Конституція Республіки Молдова» (1994), «Закон про освіту» (1995), «Концепція розвитку освіти в Молдові» (1994), «Програма модернізації системи освіти на 2005–2009 роки», «Національна концепція захисту дітей і сім'ї» (2003), «Концепція розвитку допоміжної професійної освіти» (2004), «Концепція освітньої інформаційної системи» (2007), «Національна стратегія захисту дітей і сім'ї» (2003), «Мінімальні якісні стандарти по підготовці, вихованню і соціалізації дітей в установах інтернатного типу» [5].

Освітня інклюзивна система Республіки Молдова організована відповідно до суспільних освітніх принципів, вимогами цивільного та правового суспільства, великої культурної держави із чітко налагодженою структурою для забезпечення права на здобування освіти різними категоріями дітей.

Результати зусиль Міністерства освіти і молоді та державного керівництва Республіки Молдова при технічному сприянні з боку Всесвітнього банку та агентств ООН визначили високі показники участі вихованців в навчальній діяльності, зниження кількості учнів, залишених на повторний рік, спеціалізованої предметної підготовки дітей з різним вадами, а також в конкурентоздатних і ефективних досягненнях для інтеграції молдавської освіти в європейську освітню систему [12].

Поставлені завдання щодо розвитку інклюзивної освіти в Азербайджані реалізуються у декількох напрямках. В першу чергу інклюзивна освіта може бути здобута в освітній установі загального типу, яка створила спеціальні умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Також діти з обмеженими можливостями здоров'я можуть навчатися за індивідуальними навчальними планами в спеціалізованих класах загальноосвітніх шкіл або в умовах надомного навчання, яке визначається залежно від стану здоров'я дитини [6].

Система спеціальних закладів закритого типу (школи-інтернати), що практикувалися в радянський період в Азербайджані, мали ряд негативних чинників, одним з яких була відсутність соціального досвіду взаємодії із зовнішнім середовищем. У форматі спеціалізованого або індивідуального навчання не відтворюються природні умови соціуму, дитина не включається у різні життєві ситуації, не набуває необхідних практичних навиків [6].

Концепції інклюзивної освіти розроблені й схвалені урядом Вірменії у Законі «Про освіту осіб із спеціальними освітніми потребами», який забезпечує тривалий розвиток інклюзивної і спеціальної освіти у країні. Був прийнятий і схвалений порядок фінансування інклюзивного навчання, а з 2006 року виділені додаткові фінанси інклюзивним школам для допоміжних служб і додаткового педагогічного складу [8].

З середини 90-х років минулого століття в Киргизстані почала впроваджуватися ідея інклюзивної освіти. Із включенням в 2000 році країни в глобальний світовий рух «Освіта для всіх» інклюзія стала розглядатися як один із засобів соціалізації дітей з метою формування суспільства освічених, більш розуміючих, толерантних і позитивно налагоджених один до одного людей [13].

Розвиток інклюзивної освіти в Киргизстані став однією з форм прояву інтеграційних процесів в освіті країн Азії, закономірним результатом переосмислення наявного досвіду освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку [9].

Протягом останніх років в Киргизстані функціонує розширене розуміння інклюзивної освіти як процесу реалізації прав всіх дітей на здобуття базової освіти високої якості з напрямом на дітей, що мають особливі потреби у навчанні [3].

До теперішнього часу інклюзивний підхід у навчанні дітей із спеціальними потребами розглядається як один з головних пріоритетів розвитку загальної середньої освіти, яке зафіксоване в «Стратегії розвитку освіти Киргизької Республіки до 2010 року».

Висновок. Інклюзія – відносно нова для освітньої практики країн пострадянського простору форма навчання, в якій реалізується принцип «навчимося жити разом», побудований на гуманістичному підґрунті. Згідно з цим принципом, всі учні навчаються в загальноосвітніх школах, де створюється адаптивний освітній простір, що відповідає потребам всіх без виключення дітей.

На першій стадії впровадження інклюзивної освіти у країнах колишнього Радянського Союзу головна увага приділяється формуванню відповідного розуміння і відношення суспільства до дітей із спеціальними освітніми потребами та реалізації їх права на освіту.

В той же час при всіх відмічених досягненнях інклюзивна освітня система зустрічається з цілим рядом проблем, серед яких демографічні зміни (викликані, головним чином, міграцією населення), недостатня увага сільській місцевості, не достаток кваліфікованих кадрів, зниження потенціалу освітньої системи, недостатнє фінансування, деградація будівель учбових закладів.

У державних, наукових і суспільних колах країн пострадянського простору до цих пір не існує єдиного і чіткого уявлення про принципи і стратегію інклюзивного навчання, не підготовлені педагогічні кадри, що відповідають вимогами соціальної інклюзії. Серйозною перешкодою на дорозі введення інклюзивної освіти є суспільство, не підготовлене приймати кожного свого члена таким, яким він є, що повністю заперечує ідеологію інклюзивної освіти.

Література

1. Таранченко О. М. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / кол. авторів: А. А. Колупасева, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.
2. Шилов В. С. Инклюзивное образование: российская специфика / В. С. Шилов // Социальная педагогика. – 2009. – № 1. – С. 14–15.

3. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы международной конференции (19–20 июня 2008 года). – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
4. Кухарчик П. Д. Проблемы подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования в республике Беларусь / П. Д. Кухарчик // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития : тр. междунар. сотрудничества / под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ, 2009. – Т. 7. – 2009. – С. 55–57.
5. Пальчик Г. В. Тенденции развития инклюзивного образования в Республике Беларусь / Г. В. Пальчик // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы международной конференции (19–20 июня 2008 г.). – М., 2008. – С. 22–25.
6. Гусейнова И. М. Условия и механизмы повышения качества инклюзивного образования / И. М. Гусейнова // *Tarix, insan və cəmiyyət. Elmi-metodik jurnal*. – 2009. – № 1–2. – С. 13–17.
7. Гукасян А. А. Проблемы инклюзивного образования в Армении / А. А. Гукасян // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы международной конференции (19–20 июня 2008 г.). – М., 2008. – С. 51–53.
8. Есаян Б. Н. Инклюзивное образование в республике Армения: проблемы совершенствования образовательной политики и системы / Б. Н. Есаян // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы международной конференции (19–20 июня 2008 г.). – М., 2008. – С. 19–21.
9. Мирошниченко Л. П. Приоритетные направления развития инклюзивного образования в Кыргызстане в свете реализации целей «Образование для всех» / Л. П. Мирошниченко // *Education for Sustainable Development: Building Bridges to the Knowledge Society: International Forum Proceedings (Minsk, Republic of Belarus, April 5–6, 2005)*. In 2 volumes. Vol. 1. – Minsk : BSU Publishers House, 2005. – 730 p.
10. Саломьяки Т. Диалог – основа для инклюзивного воспитания / Т. Саломьяки // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы международной конференции (19–20 июня 2008 г.). – М., 2008. – С. 45–47.
11. Левитская А. А. Состояние и перспективы инклюзивного образования в России / А. А. Левитская // *Социальная педагогика*. – 2009. – № 1. – С. 4–7.
12. Велишко Н. Концепция инклюзивного образования в Республике Молдова / Н. Велишко, В. Круду // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы международной конференции (19–20 июня 2008 г.). – М., 2008. – С. 28–31.
13. Пшенко К. А. Законодательное обеспечение формирования общего образовательного пространства государств – участников СНГ в сфере образования взрослых / К. А. Пшенко // *Образование взрослых в поликультурном мегаполисе : материалы международной конференции*. – СПб. : ИОВ РАН, 1999. – С. 43–45.

Токарук Л. С. Тенденції розвитку системи інклюзивної освіти у країнах пострадянського простору

Резюме. Освіта – це право кожної людини, головна умова створення справедливого суспільства, яке ґрунтується на принципах свободи, демократії і сталого розвитку. Загальне і повсюдне забезпечення цього права є першочерговим завданням кожної держави пострадянського простору і глобальної співдружності в цілому. Водночас необхідно визнати, що повністю доступна і дійсно загальна освіта є придбанням небагатьох країн колишнього Радянського Союзу.

Ключові слова: тенденції, розвиток, система, інклюзія, соціальний зв'язок, доступ до освіти, рівноправна участь, наукові і громадські кола, дискримінація, принципи і стратегії.

Токарук Л. С. Тенденции развития системы инклюзивного образования в странах постсоветского пространства

Резюме. Образование – это право каждого человека, главное условие создания справедливого общества, основанного на принципах свободы, демократии и устойчивого развития. Общее и повсеместное обеспечение этого права является первоочередным заданием каждого государства постсоветского пространства и глобального содружества в целом. В то же время необходимо признать, что полностью доступное и действительно общее образование является приобретением очень немногих стран прежнего Советского Союза.

Ключевые слова: тенденции, развитие, система, инклюзия, социальная связь, доступ к образованию, равноправное участие, научные и общественные круги, дискриминация, принципы и стратегии.

Tokaruk L. Tendencies of development of inclusive education system in the countries of post-soviet space

Summary. Education is the right of every human being and the main formation condition of just society which is based on the principles of freedom, democracy and sustainable development. General and universal securing of this right is the top priority task of every post-soviet state and global community. In the same time it is necessary to recognize that accessible and general education is the achievement of a few countries of the former Soviet Union.

Key words: tendencies, development, system, inclusion, social relations, access to education, equitable participation, scientific and social circles, discrimination, principles and strategy.

Розділ II

КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

УДК 337.354

Герганов Л. Д.

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ НА ВИРОБНИЦТВІ: АКТУАЛЬНІСТЬ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Постановка проблеми. Аналіз аварійності на флоті і порушення вимог міжнародної організації – це основа кваліфікації кадрів тих чи інших держав, що формується на базі професійної компетентності самих моряків. Міжнародна морська організація (ІМО) зосередила свої зусилля на тому, щоб максимально посприяти вирішенню проблеми безпеки [1].

Все частіше привертають на себе увагу аварії та катастрофи, обумовлені помилковими діями суднового персоналу. На частку «людського фактору» за статистикою ІМО, співвідносять біля 80% всіх аварій світового торговельного флоту, в більшості випадків яких причиною є некомпетентність членів екіпажу суден, слабка підготовка до праці в екстремальних умовах, що спонукало ІМО розробити спеціальні вимоги до підготовки плавскладу, які були зведені в окрему Міжнародну конвенцію про стандарти підготовки, дипломування моряків і несення вахти, прийнятою в 1978 році з поправками (ПДНВ-78) [2]. Морські держави, серед них і Україна, ратифікували дану Конвенцію, взяли на себе обов'язки забезпечити якість підготовки плавскладу на рівні міжнародних стандартів.

У 2010 році в Манілах (Філіппіни) була проведена Дипломатична конференція ІМО, що прийняла принципові поправки до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків і несення вахти 1978 року (з поправками 1995 року). У відповідності до Манільських поправок повністю замінено додаток до Конвенції, та значна частка попереднього тексту збережена. Об'єм нових вимог дуже великий, однак серед інших слід виділити такі:

- починаючи з 1 липня 2013 року всі програми з підготовки моряків повинні у повному обсязі відповідати вимогам нової редакції;
- встановлені вимоги до компетенції електромеханіків, електриків, кваліфікованих матросів і мотористів;
- встановлена відповідальність судновласників по відношенню до підготовки персоналу плавскладу;
- розширені і уточнені напрями компетентності командного складу, що походять з технічного прогресу на флоті (наприклад, підготовка за електронними картами, з управління ресурсами навігаційного містка, керівництва екіпажем для судноводіїв і т. ін.);
- всі члени екіпажу, задіяні в охороні судна, повинні пройти відповідну підготовку;
- встановлені вимоги до режиму праці та відпочинку для осіб, що несуть ходову вахту на містку і в машинному відділенні [2, с. 115].

Україна займає одне з провідних місць в світі за кількістю підготовлених моряків, тому важливою метою є здійснення належного контролю за якістю їх підготовки. Підготовкою, перепідготовкою та підвищенням кваліфікації робітників морського профілю (матроси, мотористи, машиністи, електрики суднові, кухарі та ін.) займаються по Україні близько 60 навчальних та навчально-тренажерних центрів на виробництві, де навчаються кожний рік близько 25 тис. осіб.

Статистика аварійності на морському та річковому транспорті та результати розслідування аварійних морських подій із суднами, до складу екіпажів яких входили громадяни України, свідчить, що рівень підготовки наших спеціалістів потребує покращення. Наприклад, у результаті зіткнення транспортно-буксирного судна «Нафтогаз-67» та балкера «Яо Хай» під прапором Китайської Народної Республіки загинуло 18 громадян України. Розслідування цієї катастрофи здійснювалось відповідно до Кодексу з розслідування морських подій та інцидентів. Комісією було здійснено в тому числі перевірку кваліфікаційних документів моряків та виконання ними вимог Конвенції ПДНВ. Результати розслідування свідчать про гостру необхідність підвищення якості підготовки та ставлять питання про поліпшення вихідного контролю у підвищенні кваліфікації моряків. Часте згадування українських моряків у негативному контексті катастроф може спричинити наростання критичного сприйняття України як морської держави. У зв'язку з цим стоїть задача підвищення якості підготовки робітників морського профілю, і вперш за все в навчальних центрах на виробництві, де ця категорія працівників складає 75–85% від загального плавскладу екіпажу судна.

Аналіз літератури. На важливості професійної підготовки на виробництві наголошували у своїх працях С. Я. Батишев, І. М. Старіков, Л. Е. Бриг, Н. Н. Отенберг, И. Т. Сенченко, О. Б. Ховов, М. М. Шкодин, Н. Г. Ничкало, В. А. Радкевич, В. А. Савченко, чий дослідження спрямовані на підвищення кваліфікації кадрового потенціалу підприємств, формування системи підготовки кадрів за умовами проходження стадійного навчання. Проблеми організації навчального процесу в ПТНЗ, його науково-методичним забезпеченням досліджувались С. Я. Батишевим, Н. І. Думченко, Н. І. Кравцовим, А. Н. Лейовичем, А. М. Новіковим, А. Ф. Щепотіним, І. М. Старіковим, В. А. Радкевич, О. В. Щербак, та ін. Проблеми будування змісту підготовки кваліфікованих робочих високої кваліфікації та широкого профілю досліджувались А. П. Беляєвой, Л. Е. Федотовим, А. Е. Шильніковою, Т. Т. Іщенко, І. М. Носаченко та ін. Проблеми методики викладання спеціальних дисциплін та виробничого навчання досліджувались В. А. Скакуном, М. М. Зинговкіною, А. Е. Педочкіним, Д. В. Чернишевським, І. А. Халіуллінім, В. В. Ягуповим, Л. Б. Лук'яною та ін. Питання взаємозв'язку загального та професійного навчання, питання політехнічної підготовки учнів профтехучилищ досліджувались С. Я. Батишевим, И. Д. Клюковим, А. А. Кивирялгом та ін.

Аналіз літературних джерел свідчать про відсутність фундаментальних теоретико-методологічних і методичних праць, в яких би обґрунтовано висвітлювалися результати досліджень всієї системи підготовки кадрів на виробництві морської галузі, проте опосередковані та часткові наукові дослідження професійної діяльності плавскладу в екстремальних умовах здійснені О. В. Биковою, М. С. Корольчуком, В. І. Пліско та іншими. Однак на сьогодні немає жодного дослідження цілісної неперервної професійної підготовки робітників морського профілю на виробництві.

Метою статті є дослідження в системі професійної підготовки робітників морського профілю на виробництві відповідно до вимог к компетентності моряків на міжнародному ринку праці.

Викладення основного матеріалу. Особливість діяльності значної кількості українських підприємств, в тому числі морегосподарського комплексу, є відсутність чіткої стратегії розвитку персоналу, а відповідно і стратегії інвестування коштів на ці цілі. Як свідчить досвід країн вітчизняних та зарубіжних підприємств, щоб вирішити свої реальні завдання, необхідно починати роботу з формування професійної компетентності персоналу, далі контролювати наскільки вони відповідають вимогам міжнародних конвенцій, і як вони трансформуються в послуги судноплавної компанії, яка реалізується споживачу і приносить очікувані фінансові результати.

Важливою для морської галузі України проблемою є розуміння професійної компетентності як головного в сучасних умовах чинника соціально-економічного розвитку. На рівні державного управління, корпоративному рівні, а також у масовій свідомості населення не сформульовано поки що достатнього розуміння того, що якісна підготовка робочих плавскладу для морської галузі сьогодні та в майбутньому є основним чинником конкурентоспроможності країни як морської держави, судовласника та моряка. Це є наслідком того, що в Україні відсутній глибокий аналіз віддачі від якісної підготовки робочих на виробництві на мікрорівні, мезорівні, корпоративному рівні.

У наукових публікаціях здебільшого аналізується віддача на особистому рівні при професійній підготовці в умовах професійно-технічного закладу. Відсутні розрахунки щодо впливу окремих параметрів професійної готовності моряка до роботи в умовах особистого виживання, економічних показників роботи судна, дії в аварійній ситуації, кваліфікаційного росту. Найновіші інформаційні системи звільнили вахтовий персонал від ряду функцій, притупили сторожові пункти його психологічного захисту, знизили ступінь суб'єктивного відчуття ризику. Знайомі навігаційні ситуації, що багаторазово повторювалися у минулому морському досвіді, поступово знижують поріг їх сприйняття і можуть викликати умови для невиправданого оптимізму, помилкового відчуття безпеки. У цьому випадку знижується необхідна для досягнення результату настороженість, мобілізаційна готовність вахти, а вірогідність помилкових дій різко збільшується.

Професійна компетентність – це складна якість, до якої входять професійна компетенція і навички набутого досвіду і можливостей адаптуватись до впливу несприятливих умов. В той же час сам досвід, навіть при багатолітньому плаванні, сам по собі не забезпечує набуття у необхідному обсязі професійних умінь і навичок, що потребуються в конкретній обстановці. Як правило, помилки виникають не від недостатку знань, а від невірної оцінки, прогнозу навігаційної обстановки, що створюється, її розвитку і правильного рішення з виконання тих чи інших маневрів.

Спеціально підготовлена людина навчена вольовому подоланню емоцій, а також потреб, обумовлених цими емоціями. Суттєву роль у формуванні професійної компетентності судового екіпажу відіграє тренажерна підготовка з програванням ситуацій в екстремальних умовах за рахунок введення у її структуру додаткових психологічних факторів складності: дефіциту часу, невизначеності інформаційного середовища, додаткових ускладнюючих задач. Від моряка вимагається нервово-емоційна стійкість, добра координація рухів, сила, спритність і витривалість скелетної мускулатури.

За рядовим плавскладом (матросами і мотористами) зберігається головна роль у найбільш відповідальні моменти.

За різними офіційними даними 60–70% всіх аварій виникають з провини людини, а 80% аварій є наслідком безпідставних дій судового екіпажу. Щорічно гине 1 з 2 тисяч моряків і не тільки в наслідок прямих втрат, але й через погану організацію рятувальних операцій. За даними аналізу аварій, що мають місце на Швецьких суднах, 156 з 266 (або 75%) сталися з провини людей. При цьому 12 випадків були пов'язані із захворюванням і 13 із недостатньою професійною компетентністю [3, с. 66–68].

Не дивлячись на технічний прогрес, праця моряка залишається небезпечною та стресогенною, а професійний ризик входить до структури його діяльності. Надії на те, що вдосконалення навігаційних засобів судноводіння саме по собі призведе до скорочення кількості аварій, не справдились, більш того, намітилась тенденція до їх збільшення. Аварії на суднах стали більш тяжкими і небезпечними у порівнянні з маючими місце 30–40 років тому. Для забезпечення судновласників професійно підготовленим персоналом у теперішній час вже недостатньо знань і фізичної придатності до роботи на флоті, а необхідно хоча б вирішити три задачі, пов'язані з «людським фактором»:

- достатнє та ефективно засвоєння вибраної професії;
- проблему професійної компетентності, що включає в себе надійність триманих знань, вмінь і навичок при роботі в екстремальних умовах діяльності, згідно Правил 1/11 МК ПДНВ [2, с. 101];
- збереження життя, здоров'я і професійного довголіття моряків.

Аналіз існуючої системи підготовки робочих плавскладу (матросів і мотористів (машиністів) суднових) на виробництві свідчить, що вона заснована здебільшого на традиційних ще за радянських часів, загальноосвітніх принципах побудови навчального процесу, емпіричному обґрунтуванні планування і складання програм і характеризується сильним впливом суб'єктивізму при розробленні програм навчання та контролю за їх виконанням. В умовах великого обсягу навчального матеріалу, обмежених термінів підготовки, високих міжнародних вимог до підготовки моряків існуюча система напевно не дозволить оптимізувати процес підготовки робочих плавскладу на виробництві з урахуванням зростання вимог до їх професійної компетентності й індивідуальних особливостей та можливостей моряків. Необхідні принципово нові підходи до організації процесу професійного навчання на виробництві робітників морського профілю, створення системи їх підготовки з урахуванням особливостей роботи на судні (в небезпечних умовах).

Провідні зарубіжні компанії витрачають на професійний розвиток персоналу і підготовку кадрів на виробництві великі кошти – від 2 до 10% фонду оплати праці. Для такої компанії, як наприклад, Дженерал Моторс, вони складають суму, що перевищує мільярд американських доларів. Ці втрати коштів компанії розглядаються як капіталовкладення в людський капітал, що спрямовані перш за все на розвиток його персоналу. Так, у Великобританії витрати на професійне навчання становлять 3,6% ВВП, у Франції середні витрати підприємств на підвищення рівня кваліфікації працівників досягають 3% фонду заробітної плати і продовжують зростати. В цілому періодичність навчання працівників в розвинених країнах складає не більше 3 років, в Японії – 1–1,5 року [4].

В період спаду виробництва на Україні відбулось згорання обсягів професійного навчання працівників, що призвело до зниження загального рівня їх кваліфікації. Водночас спад обсягів ВВП у 1989–1999 роках, зростання відкритого та прихованого безробіття негативно вплинули на якість трудового потенціалу по країні та у морській галузі у тому числі. В Україні чисельність працівників, які були навчені новим професіям на виробництві за 1985–2005 роки, скоротилась з 1265 тис. осіб у 1985 році до 850,6 тис. осіб у 1991 році та до 317 тис. осіб у 2005 році, або майже у чотири рази. При цьому зменшення обсягів підготовки робітників на виробництві, що триває з другої половини 1980-х років, супроводжується істотним зниженням обсягів їх підготовки у професійно-технічних училищах. Випуск кваліфікованих робітників в ПТНЗ зменшився з 427,9 тис. осіб у 1985 році до 338,1 тис. осіб у 1991 році та до 270 тис. осіб у 2005 році [5, с. 11–14].

Основними проблемами, що в даний час ускладнюють організацію та здійснення підприємствами морської галузі професійного навчання кадрів на виробництві, є такі:

- відсутність відповідних підрозділів в міністерстві та управліннях освіти, що займалися б координацією цієї роботи та надавали необхідну організаційно-методичну допомогу підприємствам;
- відсутність тісного взаємозв'язку між навчальними структурними підрозділами підприємств та перспективними планами комплектування підприємства кваліфікованими кадрами;
- недостатній рівень володіння фахівцями, які залучаються до педагогічної роботи на виробництві психолого-педагогічним, методичним та організаційним інструментарієм, новими сучасними технологіями та методами навчання дорослих;
- недостатня якість навчальних планів та програм для навчання кадрів на виробництві, які більш відповідають вимогам навчання в ПТНЗ;

- недостатнє фінансування підприємством заходів по забезпеченню тренажерним та комп'ютерним оснащенням підготовки кадрів на виробництві.

Висновки. Важливим у рішенні цієї проблеми є розгортання експериментального дослідження лабораторією професійного навчання робітників на виробництві Інституту професійно-технічної освіти НАПН України сумісно з Навчальним центром ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство» з організації підготовки робітників морського профілю на виробництві до професійної діяльності в сучасних умовах, в морській галузі. Спираючись на гуманістичну парадигму вітчизняної системи морської професійно-технічної освіти та використовуючи кращий світовий досвід в цьому напрямку, слід спрямувати зусилля на

- здійснення дослідження теоретико-методологічних проблем змісту професійної компетентності, згідно вимог Міжнародної морської організації до підготовки, дипломування моряків і несення вахти в системі професійного навчання на виробництві морської галузі;
- розробку нових організаційно-педагогічних форм діяльності в навчальних підрозділах на виробництві, які здійснюють професійну підготовку та сертифікацію робітників морського профілю;
- розробку науково-методичного забезпечення навчального процесу професійного навчання робітників морського профілю по напрямкам підготовки, розробку підручників, посібників, алгоритмічних таблиць та ін.;
- впровадження нових педагогічних технологій навчання, контролю й тестування умінь професійної компетентності, визначення достатньої професійної готовності суднового персоналу з питань особистої та колективної безпеки.

В разі невжиття заходів, як на державному, так і на місцевому рівні щодо покращення стану професійної підготовки робітників морського профілю на виробництві, наші фахівці будуть витіснені з іноземних морських судноплавних компаній Азійським ринком праці. І, як не прикро це констатувати та нажаль, вже сьогодні таке витіснення наших моряків фактично відбулося на європейському ринку праці на 65–75% представниками Філіппін, Китаю, Індонезії та деякими країнами Євросоюзу і особливо серед рядового плавскладу.

Література

1. Конвенція про Міжнародну морську організацію 1948 р. в ред. 1982 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_219.
2. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 р. з поправками 1995 р. (консолідований текст з манільськими поправками). – К. : ВПК «Експрес-Поліграф», 2012 – 568 с.
3. Прядко Э. Психологические аспекты безопасности мореплавания / Э. Прядко // Судходство. – 2004. – № 4–6. – С. 66–68.
4. Рекомендації щодо організації та проведення професійного навчання працівників підприємств на основі андрологічних принципів. Проект TACIS «Розвиток системи професійного навчання на робочому місці» / Державне підприємство «Український науково-методичний центр професійного розвитку» – К., 2007.
5. Савченко В. А. Професійне навчання персоналу на виробництві в умовах фінансової та економічної кризи / В. А. Савченко // Професійно-технічна освіта. – 2010. – № 2. – С. 11–14.

Герганов Л. Д. Підвищення якості підготовки робітників морського профілю на виробництві: актуальність та тенденції розвитку

Резюме. У статті відображено проблему професійної підготовки робітників морського профілю на виробництві; на основі експериментальних досліджень виявлено невідповідність змісту професійної підготовки моряків сучасним потребам ринку праці: проведено аналіз впливу якості професійної підготовки на виникнення аварійних ситуацій на морських судах.

Ключові слова: підготовка робітників на виробництві, робітник морського профілю, Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків і несення вахти (МК ПДНВ), Міжнародна морська організація (ІМО), професійна компетентність, аварійні ситуації.

Герганов Л. Д. Повышение качества подготовки рабочих морского профиля на производстве: актуальность и тенденции развития

Резюме. В статье отображена проблема профессиональной подготовки рабочих морского профиля на производстве; на основе экспериментальных исследований выявлено несоответствие содержания профессиональной подготовки моряков современным требованиям рынка труда; проведен анализ возникновения аварийных ситуаций на морских судах от качества профессиональной подготовки моряков.

Ключевые слова: подготовка рабочих на производстве, рабочий морского профиля, Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несение вахты (МК ПДНВ), Международная морская организация (ИМО), профессиональная компетентность, аварийные ситуации.

Gerganov L. D. Improving the quality of training of maritime workers profile at work: urgency and trends

Summary. In the article reflecting the problem of training of seafarers' maritime profile at work; on the basis of experimental studies the inconsistency of content seafarers' training for current needs of the labor market was discovered: an analysis of the influence of quality training for emergency situations on ships was done.

Key words: training workers at work, maritime worker profile, The International Convention on Training and Certification of Seafarers and Watch keeping (IC TCSW), The International Maritime Organization (IMO), professional competence, Emergency situations.

УДК 374.7:378.1

Гордієнко М. Г.

АНДРАГОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Економічна криза, потреба в нових навичках і демографічні зміни обумовлюють ключову роль освіти дорослих впродовж усієї стратегії навчання і в рамках політики підвищення конкурентоспроможності та зайнятості, соціальної інтеграції, активної громадянської позиції. Водночас важливим і перспективним напрямком розвитку сучасної системи освіти дорослих є широке впровадження методів дистанційного навчання на основі використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні питання теорії і практики освіти дорослих розглядаються у роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників освіти дорослих: С. Архипової, Н. Бідюк, С. Вершловського, В. Горшкової, М. Громкової, О. Добринської, С. Змейова, І. Колесникової, О. Кукуєва, Л. Лесохіної, Н. Литвиної, Т. Ломтевої, Л. Лук'янової, О. Марона, Є. Огарьова, О. Огієнко, В. Олійника, В. Онушкіна, В. Подобеда, Т. Протасової, С. Саган, Л. Сігасової та інших. Вітчизняними вченими й дослідниками висвітлюються наступні питання теорії і практики дистанційної освіти: освіта та управління (В. Кремень, В. Луговий та ін.); наукове забезпечення дистанційного навчання, проблеми та напрями досліджень цієї галузі (В. Биков, О. Довгялло, Ю. Дорошенко, М. Жалдак та ін.); організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти за кордоном та в Україні, підходи до їх реалізації (Г. Атанов, Р. Гуревич, П. Дмитренко, В. Олійник, Ю. Пасічник, О. Собаєва, П. Таланчук, М. Танась, В. Шейко, Б. Шуневич та ін.); психолого-педагогічні аспекти і технології створення дистанційного курсу (Г. Балл, В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротинко, О. Сорока та ін.); перспективи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України та за рубежом (Г. Козлакова, К. Корсак, П. Стефаненко та ін.); моделювання і прогнозування його розвитку (В. Гондюл та ін.) та інші.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що попри значну кількість наукових праць і публікацій, у яких розглядаються різні аспекти освіти дорослих та дистанційної освіти, досліджень, пов'язаних із вивченням проблем дистанційного навчання з точки зору теорії і практики освіти дорослих, на жаль, не достатньо. У той самий час моделі дистанційного навчання створюють умови соціальної доступності до якісної освіти для значної частини населення, сприяють розв'язку проблеми освіти для дорослих, які за різних обставин не можуть скористатися послугами денного навчання.

Мета статті – розглянути дистанційну освіту з точки зору особливостей і принципів навчання дорослих.

Виклад основного матеріалу. Американський психолог К. Роджерс доводить, що доросла людина є ініціатором власного навчання й відповідальним та активним учасником самого процесу навчання. Вчений сформулював психологічні особливості дорослих, що створюють передумови їх успішного навчання [1]: людина за своєю природою має суттєвий потенціал до навчання; навчання може бути ефективним за умови актуальності його предмета і коли особистості людини нічого не загрожує; навчання охоплює усю особистість, а відтак спонукає до змін в самоорганізації й самоусвідомленні; самокритика і самооцінка сприяють творчості, підвищенню незалежності й упевненості у собі.

За К. Роджерсом, на сучасному етапі розвитку суспільства, з притаманними йому постійними змінами, у процесі навчання дорослих необхідно перенести акцент з викладання на учіння, організоване не як трансляція інформації, а як фасілітація усвідомленого учіння. Оскільки доросла людина здобуває знання у процесі діяльності через досвід і теорію, які знову трансформуються у діяльність задля її розвитку, процес навчання можна уявити як етапи руху свідомості, які подібні ланцюжку, що й зумовлює зміни підходів в організації і формах освіти дорослих.

Навчання дорослих має такі особливості:

- у процесі навчання провідну роль відіграють потреби, мотиви і професійні проблеми тих, хто навчається;
- дорослій людині необхідно надати можливості для самостійності, самореалізації, самокерованості;
- досвід дорослої людини може бути використаний як під час її власного навчання, так і у процесі навчання колег;
- навчальний процес орієнтований не на набуття знань взагалі, а на розв'язання значущої для дорослого проблеми: надання допомоги у досягненні конкретної цілі;
- результати навчання можуть відразу використовуватися на практиці;
- навчання відбувається в умовах суттєвих обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних тощо);
- навчання вибудовується як спільна діяльність тих, хто навчає і тих, хто навчається, у результаті чого їх взаємовідносини у навчальному процесі наближуються до партнерського рівня;
- доцільно враховувати попередній життєвий досвід, який зазвичай формує у дорослої людини низку бар'єрів, як правило, психологічного характеру, що може заважати ефективному навчанню (стереотипи, установки, страх тощо) [2].

До особливостей навчання дорослих слід додати наявність сімейних та соціальних зобов'язань. А також необхідно зважати й на те, що дорослі набувають нові знання й навички з різною швидкістю, а відтак індивідуалізація навчання посідає провідне місце у навчальному процесі дорослих.

М. Ноулз визначив шість основних принципів навчання дорослих на основі характеристик, які він виявив у своїх дорослих студентів, а саме:

- 1) дорослі повинні знати, чому вони повинні чомусь навчатися, перш ніж приступати до навчання;
- 2) Я-концепція дорослих ґрунтується на здатності відповідати за свої рішення й дії;
- 3) досвід дорослих відіграє важливу роль у досягненні результатів навчання;
- 4) дорослі готові вивчати ті речі, які вони повинні знати й уміти, щоб ефективно вирішувати реальні життєві ситуації;
- 5) дорослі орієнтовані на навчання, коли вони усвідомлюють, що навчання допоможе їм виконати завдання або подолати проблеми, з якими вони стикаються у своєму житті;
- 6) мотивація до навчання: у той час як дорослі реагують на деякі зовнішні мотиви (краща робота, просування по службі, підвищення зарплати тощо), потужнішим мотивом є внутрішній тиск (бажання більшого задоволення від роботи, самоповага, якість життя тощо) [3, с. 57–63].

Ці принципи андрагогіки визначають, що необхідно робити, щоб успішно навчати дорослих. Вони переміщують акцент з викладача на того, хто навчається на всіх етапах навчального процесу, а саме: під час аналізу навчальних потреб, розробки навчальних програм, викладу матеріалу та оцінювання. Вважається, що саме ці «основні принципи посилюють теорію своєю придатністю для всіх ситуацій навчання дорослих» [4, с. 2].

Отже, з одного боку, навчання дорослих переслідує конкретні, життєво важливі цілі для того, хто навчається, й орієнтовано на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого боку, урахує професійну, соціальну, побутову діяльність з опорою на просторові, часові й професійні чинники.

Саме дистанційна освіта має достатній потенціал, щоб допомогти дорослим на сучасному розвитку суспільства, а саме: збалансувати нерівності між віковими групами, надати другий шанс просування по службі, забезпечити інформаційні і просвітницькі кампанії для широкої аудиторії, розширити географічний доступ до освіти, сприяти суміщенню навчання з роботою й сімейним життям, розвинути необхідні компетенції і розширити участь у транснаціональних програмах [5, с. 28–29]. Щоб визначити андрагогічне спрямування дистанційної освіти, перш за все, нам здається важливим дати коротку історичну довідку. Отже, ідеал відкритого, необмеженого доступу до освіти існує давно, він зароджувався в різних країнах за різних обставин, але з дистанційною освітою уперше його пов'язав Ч. Ведемейер. Він висловив просте, але сміливе припущення про можливу реалізацію невід'ємного права кожної людини на освіту за допомогою комунікаційних технологій, інакше кажучи, доступ до освіти повинен і може бути «відкритим». Ч. Ведемейер розумів, що традиційні форми навчання не в змозі досягти цієї мети, тому що не всі можуть відвідувати заняття в призначений час і в певному місці. Наприклад, дорослі люди, які мають професійні або сімейні зобов'язання, не можуть вчитися в університетах, де навчання проходить за чітко визначеним розкладом. Ч. Ведемейер розумів, що його мрія про «відкриту» освіту недосяжна до того моменту, коли будуть вирішені проблеми подолання простору й часу, пов'язані з денною формою навчання. Тому він прагнув запровадити в життя ідею дистанційної освіти. У той час поняття «дистанційна освіта» не мало широкого поширення, через те Ч. Ведемейер назвав це явище «незалежним навчанням», визначивши його так: «Незалежне навчання включає кіль-

ка освітніх процесів, у яких викладачі й студенти виконують свої прямі обов'язки на відстані один від одного, спілкуючись різними способами» [6].

Відповідно до концепції Ч. Ведемейера система освіти повинна здійснювати навчання у будь-якому місці незалежно від наявності в цьому місці викладачів; покласти більше відповідальності на того, хто навчається; звільнити викладачів від піклувальних функцій для того, щоб надати їм більше часу для виконання дійсно освітніх функцій; надати студентам широкий вибір навчальних курсів, форм і методів їх вивчення; використовувати засоби й методи навчання, ефективність яких доведена практикою; дозволяти студентів починати вивчення матеріалу в зручний для нього час, за бажанням переривати навчання, тобто вивчати матеріал зі швидкістю, яка йому під силу.

Ч. Ведемейер уважав, що єдиний шлях для подолання «просторово-часового» бар'єра в освіті – це відокремлення учіння від навчання. Для цього необхідне окреме планування учіння й навчання, відношення до них, як до самостійних видів діяльності. Звідси, на його погляд, впливають особливості дистанційної освіти.

До них можна віднести наступні: студент і викладач територіально розділені; нормальний процес учіння й навчання здійснюється за допомогою поштової переписки або використання інших засобів зв'язку; навчання індивідуалізоване; навчання здійснюється через самостійну діяльність студента; найбільш зручним місцем навчання є власне середовище проживання студента (за місцем проживання, роботи); студент відповідає за свої успіхи й вільний у виборі строків і темпів роботи.

Отже, дистанційна освіта надає нового значення концепції самостійності й незалежності (автономії) дорослого, які характеризують навчання дорослих.

Ч. Ведемейер розглядає проблему автономії й незалежності студента з ліберальних позицій. На його думку, незалежне навчання здійснюється в результаті самостійної діяльності студентів. Хоча навчання й направляється викладачем, студенти не залежать від нього й мають певний ступінь свободи і відповідальності. У незалежному навчанні викладачі й студенти виконують свої функції й завдання окремо один від одного, підтримуючи між собою зв'язок різноманітними способами.

Окрім Ч. Ведемейера, проблема незалежності й автономії навчання розглядалася Р. Делінгом, Д. Кіганом, М. Муром та іншими.

Дистанційній освіті, за Р. Делінгом, властиві лише деякі характеристики традиційного навчання, оскільки допомога студентам у навчанні надається різними засобами зв'язку, а не викладачем. Р. Делінг зводить до мінімуму роль викладача й навчального закладу, а наголошує на автономії й незалежності студента.

М. Мур поділяє свої погляди щодо теорії дистанційної освіти з Р. Делінгом і також концентрує увагу на двох змінних – автономії і відстані. М. Мур вважає, що три складових дистанційної освіти – студент, викладач і засоби комунікації – відрізняються за своїми характеристиками від аналогічних складових в інших формах освіти. Залежно від того, хто (викладач чи студент) визначає мету, методи навчання й оцінювання, М. Мур класифікує навчальні програми за ступенем автономності студента. Так, він вважає незалежним навчанням будь-яку навчальну програму, у якій студент має, принаймні, рівноправний вплив на визначення цілей навчання, методів навчання й оцінювання. Незалежне учіння й навчання – це, на думку М. Мура, освітня система, у якій студент займає автономне положення й відокремлений від викладача у часі й просторі. Зв'язок між ними здійснюється тільки технічними засобами [7].

Щодо автономії студентів, Д. Кіган зауважує, що далеко не всі студенти можуть бути автономними однаковою мірою. Навчальна програма з високим рівнем автономії може нанести такий самий збиток студенту, як і програма з недостатньою автономією. Тому завдання полягає в тому, підкреслює Д. Кіган, щоб пристосувати навчальні програми індивідуально до потреб кожного студента для забезпечення максимуму автономії й просування у навчанні [8].

Дидактична (технологічна) модель дистанційної освіти була розроблена у Відкритому Університеті Великобританії, тому часто називається британською, або європейською. Цю модель характеризують: по-перше, високий ступінь автономності й свідомої мотивації студента; по-друге, стандартні курси з масовим тиражуванням комплектів навчальних посібників; по-третє, нетрадиційні освітні технології, що вимагають від викладача (тьютора) спеціальних навичок і вмінь щодо індивідуальної роботи зі студентами, включаючи найрізноманітніші види не тільки навчальних консультацій, але й психологічної підтримки, проведення тьюторіалів тощо.

Наслідком цих трьох базових характеристик британської моделі є орієнтація, насамперед, на навчання дорослих (середній вік студентів Відкритого університету Великобританії 34 роки).

Вважається, що британська модель забезпечує найбільш повну реалізацію наріжного для відкритої і дистанційної освіти принципу незалежності від місця, часу, освітнього цензу, що виражається формулою А-3 (Anyone, Anytime, Anywhere). Ця модель ефективна для практико-орієнтованої освіти,

не вимагає в якості обов'язкової умови дорогої мережі телекомунікацій і забезпечує еквівалентний денній освіті (або більш високий) рівень якості підготовки фахівців.

Крім того, аналіз існуючих моделей дистанційної освіти [9–12] свідчить, що вони реалізують різні цілі і завдання навчання, індивідуальні та ситуативні відмінності й основні принципи навчання дорослих.

Таким чином, ми прийшли до **висновку**, що теорія дистанційної освіти має андрагогічний компонент. Про це свідчить реалізація принципу незалежності й автономії навчання у класичній британській моделі дистанційної освіти, яка має наступні особливості: навчання не обмежується жорсткими рамками часу; студент самостійно розробляє свою траєкторію навчання, вибираючи різні дисципліни для вивчення, форми й терміни контролю; може поєднувати навчання з робочою діяльністю, соціальними й сімейними зобов'язаннями.

Перспективою подальших досліджень може бути більш детальний розгляд моделей дистанційної освіти у вищих навчальних закладах.

Література

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; [пер. с англ.] / общ. ред. и предисл. Е. И. Исининой. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
2. Лук'янова Л. Б. Методичні аспекти освіти дорослих / Л. Б. Лук'янова // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : збірник наукових праць / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. – Л. : ЛДУ БЖД, 2009. – Ч. 2. – С. 15–18.
3. Knowles M. The adult learner. A neglected species / M. Knowles. – [4th ed.]. – Houston : Gulf Publishing, 1990.
4. Knowles M. The adult learner / M. Knowles, E. Holton, R. Swanson. – [5th ed.]. – Houston, TX : Gulf Publishing, 1998.
5. Ljosa E. Distance education in a modern society / E. Ljosa // Open Learning. – 1992. – № 7(2). – P. 23–30.
6. Wedemeyer C. A. Independent Study / C. A. Wedemeyer // The International Encyclopedia of Higher Education / Knowles A.S. (ed.). – San Francisco : Josey-bass Publishers, 1978.
7. Moore M. G. Three Types of Interaction // Distance Education: New Perspectives / K. Harry, M. John, D. Keegan (eds.). – London : Routledge, 1993.
8. Keegan D. J. Foundations of Distance Education / D. J. Keegan. – [3rd ed.]. – London : Routledge, 1996.
9. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
10. Андреев А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : МЭСИ, 1999. – 196 с.
11. Taylor J. Fifth generation distance education / J. Taylor [Електронний ресурс] // e-Journal of Instructional Science & Technology. – 2001. – № 4(1). – P. 1–14. – Режим доступу: <http://eprints.usq.edu.au/136>.
12. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.

Гордієнко М. Г. Андрагогічний компонент дистанційної освіти

Резюме. У статті розглядається дистанційна освіта з точки зору особливостей і принципів навчання дорослих. Визначено, що теорія дистанційної освіти містить андрагогічний компонент. Про це свідчить реалізація принципу незалежності й автономії навчання у класичній британській моделі дистанційної освіти, яка має наступні особливості: навчання не обмежується жорсткими рамками часу; студент самостійно розробляє свою траєкторію навчання, вибираючи різні дисципліни для вивчення, форми й терміни контролю; може поєднувати навчання з робочою діяльністю, соціальними й сімейними зобов'язаннями.

Ключові слова: освіта дорослих, дистанційна освіта, незалежність, автономія.

Гордиенко М. Г. Андрагогический компонент дистанционного образования

Резюме. В статье рассматривается дистанционное образование с точки зрения особенностей и принципов обучения взрослых. Определено, что теория дистанционного образования содержит андрагогический компонент. Об этом свидетельствует реализация принципа независимости и автономии обучения в классической британской модели дистанционного образования, которая имеет следующие особенности: обучение не ограничивается жесткими рамками времени; студент самостоятельно разрабатывает свою траекторию обучения, выбирая разные дисциплины для изучения, формы и сроки контроля; может совмещать обучение с рабочей деятельностью, социальными и семейными обязательствами.

Ключевые слова: образование взрослых, дистанционное образование, независимость, автономия.

Hordiienko M. G. Andragogical Component of Distance Education

Summary. The article discusses the distance education in terms of features and principles of adult learning. It has been determined that the theory of distance education has andragogical component. This is proved with the implementation of the principle of the independence and autonomy of training in classic British model of distance education, which has the following features: learning is not limited to the rigid framework of time and place, the student develops their own learning path by choosing different disciplines to study, forms and terms of control; may combine learning with professional, social and family commitments.

Key words: adult education, distance education, independence, autonomy.

УДК 378.14

Каньковський І. Є.

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСВІТНІ ТРАЄКТОРІЇ ЯК НЕОБХІДНІСТЬ СУЧАСНОГО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

Постановка проблеми. Розвиток освіти у всьому світі йде по шляху надання освітніх послуг безпосередньо кожному індивідууму, враховуючи його можливості, уподобання і здібності. Проблема індивідуалізації навчання стає не тільки однією із важливих, але і по справжньому доленосною.

Аналіз літератури. «Тільки при рішенні цієї проблеми, – стверджує В. Д. Шадриков, – ми можемо створити умови для реалізації в навчальному процесі потенційних можливостей кожного учня і уникнути трагічних фруструючих ситуацій, що калічать особистість школяра, породжують невіру у власні сили і озлобленість по відношенню до сьогодишнього світу» [1, с. 53].

Видатний педагог К. Д. Ушинський одним з перших конструював навчальну систему на основі врахування закономірностей психолого-фізіологічного розвитку людини в онтогенезі, відстоював думку, щоб психологічні закономірності спиралися на фізіологічні, а вивчення анатомії і фізіології людини повинно передувати вивченню психології. Він наполегливо радив педагогам вивчати психологічний розвиток дитини і все навчання будувати на законах розвитку психолого-фізіологічної природи учнів [2].

Дослідження проблеми індивідуалізації навчання в навчальних закладах різного типу і рівня тривають давно. Але питання впровадження в них індивідуальних освітніх траєкторій залишається на нашу думку недостатньо розкритим.

Метою даної статті є визначення суті поняття «індивідуальна освітня траєкторія» та виявлення шляхів реалізації індивідуальних освітніх траєкторій в умовах реального навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Різні підходи до трактування цього поняття із позицій проблемно-рефлексійного підходу, діяльнісного підходу, технології педагогічного супроводу, можна знайти в наукових працях П. В. Антошкіної, С. В. Воробйової, А. С. Гаязова, Н. Г. Зверєвої, С. А. Ізюмової, В. В. Лоренц, Л. Мягкоход, Н. Н. Суртаєвої, А. В. Хуторського, М. Б. Утепова та інших.

Значна частина науковців трактує індивідуальну освітню траєкторію як цілеспрямовану освітню програму, що забезпечує учню позиції суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту при здійсненні вчителем педагогічної підтримки, самовизначення і самореалізації. Окремі вважають, що індивідуальна освітня траєкторія це набір конкретних дидактичних і методичних засобів із забезпечення розвитку учня, що ґрунтується на його індивідуальних особливостях, до яких належать рівні навченості, навчаємості і когнітивні психічні процеси.

Н. Н. Суртаєва переконана, що індивідуальна освітня траєкторія це відповідна послідовність елементів учбової діяльності кожного учня із реалізації власних освітніх цілей, що відповідає їх здібностям, можливостям, мотивації, інтересам, яка здійснюється при координуючій, організуючій, консультуючій діяльності педагога у взаємодії із батьками [3].

А. В. Хуторський розглядає індивідуальну освітню траєкторію як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті [4].

Індивідуальна траєкторія, на думку А. С. Гаязова, – це прояв стилю навчальної діяльності кожного учня, який залежить від його мотивації, навчаємості і здійснюється у співпраці з педагогом [5]. Він переконує, що індивідуальна освітня траєкторія повинна бути орієнтована на створення умов для самовираження особистості учня, при обов'язковому досягненні поставлених цілей навчання.

Ми звернули увагу на те, що в дослідженнях активно використовуються два поняття: «індивідуальні освітні траєкторії» і «індивідуальний освітній маршрут», які часто ототожнюють. Необхідно пам'ятати, що під траєкторією у класичному значенні розуміється «лінія руху якого-небудь тіла або точки» [6, с. 560], а під маршрутом – «шлях прямування» [7, с. 149]. Ці поняття можуть бути розведені лише тим, що лінія руху освітньої програми (траєкторія) набуває конкретизацію по шляху (маршруті).

Таким чином, для студента вишу під «індивідуальною освітньою траєкторією» ми розуміємо обраний ним за власним бажанням і під власну відповідальність рух до досягнення, визначеного стандартом освіти, рівня професійної компетентності, що здійснюється при постійній педагогічній підтримці і контролі, в процесі якого відбувається його творча самореалізація, прояв і розвиток сукупності особистісних якостей, відповідно індивідуального освітнього маршруту.

Індивідуальний освітній маршрут являє собою персональну програму формування студентом професійної компетентності, що відповідає його віку і здібностям, інтересам, мотивації, психодинамічним характеристикам і яка спроектована на базі освітньо-професійної програми підготовки фахівця.

Серед характеристик індивідуальної траєкторії більшість науковців виділяють темп навчання й освітній продукт. Темп навчання визначає швидкість засвоєння нового знання або інтенсивність освітньої діяльності. Він залежить від індивідуальних особливостей студента, психологічних і фізіологічних показників, рівня підготовленості, його мотивації, рівня розвиненості здібностей, віку тощо.

Для чого важливо знати про швидкість засвоєння нового знання?

По-перше, це дозволяє отримати нормативні значення темпу засвоєння знань для різного віку. Вікова залежність темпу засвоєння знань відображає ряд закономірностей: за період підростання із 11 до 20 років темп збільшується у 2,5 рази, а у наступні 35 років (із 20 до 55 років) зменшується у 1,3 рази (майже на 25%).

По-друге, використання цього показника дозволяє здійснити дозування знань і вирішити проблему інформаційного перевантаження.

По-третє, зробити наукове обґрунтування навчального змісту дисциплін, що вивчаються.

По-четверте, передбачити індивідуальний час навчання та майбутню успішність учіння [8, с. 56–57].

При однаковому тимчасовому відрізку ($t_1 = t_2$), заданому педагогом для вивчення фундаментального освітнього об'єкта (ФОО), обсяг освітнього продукту (Vоп) може бути більше у того, хто навчається в більш високому темпі.

Освітні продукти тих, хто навчається відрізняються не тільки за обсягом, а й за змістом. Це обумовлено індивідуальними здібностями та відповідними їм видами діяльності, які застосовані були при вивченні одного і того ж фундаментального освітнього об'єкта.

Навіть при однакових знаннях про об'єкти, що досліджуються, освітні продукти різних людей, які навчаються, різні, оскільки засвоєні ними види діяльності й рівень їхнього розвитку відрізняються [5].

Виражений зовні освітній продукт того, хто навчається, відбиває його внутрішні освітні зміни або приріст. Освітній продукт (ОП) залежить від досягнутих знань про досліджуваний фундаментальний освітній об'єкт (ФОО), розвитку індивідуальних здібностей людини (ІЗ), засвоєння способів і видів діяльності (ВД):

$$\text{ОП} = f(\text{ФОО}, \text{ІЗ}, \text{ВД}).$$

Дана залежність дозволяє стверджувати, що навіть при однакових знаннях фундаментальних освітніх об'єктів (ФОО = const) освітні продукти різних учнів або студентів різні, оскільки засвоєні ними види діяльності й рівень їхнього розвитку відрізняються. Завдяки цій залежності стає зрозумілим необхідність і неминучість введення в процес навчання індивідуальної освітньої траєкторії.

Встановлено, що при конструюванні індивідуальних траєкторій освітньої діяльності засвоєння знань і способів діяльності може відбуватися у трьох рівнях:

- на рівні осмисленого сприйняття і запам'ятовування, яке зовнішньо проявляється у точному і близькому до оригіналу відтворенні навчального матеріалу;
- на рівні застосування знань і способів діяльності за зразком або у схожій ситуації;
- на рівні творчого застосування знань і способів діяльності [5].

Для побудови індивідуальної траєкторії навчання науковці пропонують різні способи, засоби і методи. Ситуаційне управління як спосіб побудови індивідуальної траєкторії навчання запроваджено в Національному аерокосмічному університеті імені М. Е. Жуковського «ХАІ» [9]. Н. В. Боброва розглядає електронний підручник як засіб проектування і реалізації індивідуальних освітньо-розвиваючих траєкторій [10]. Свою технологію побудови індивідуальної адаптивної траєкторії навчання на базі методу різнорівневого алгоритмічного квантування знань пропонують П. І. Федорук та М. В. Пікуляк [11].

Опитування викладачів про відношення до навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями показує, що 82% з них висловлюють позитивне ставлення до можливості побудови навчання у відповідності до індивідуальних освітніх траєкторій як засобом врахування і формування індивідуальних особливостей тих, хто навчається; 91% – не готові реалізувати даний підхід у навчанні в силу складностей, пов'язаних із самостійним проектуванням індивідуальних освітніх траєкторій, в тому числі 75% викладачів не володіють знаннями і уміннями діагностування тих, хто навчається як основи проектування індивідуальних освітніх траєкторій; 97% – не володіють уміннями із проектування індиві-

дуальних освітніх траєкторій на основі обраних індивідуальних особливостей; 87% – не володіють уміннями по відбору і конструюванню змісту, який забезпечує реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій учнів [10]. Тому на сьогодні в освітньому процесі вищих навчальних закладів різного типу в якості об'єктів пізнання продовжує переважати світ загальноприйнятих ідей, наукових понять, закономірностей, теорій. В навчальних програмах, посібниках, у безпосередній практиці традиційного навчання світ реальних об'єктів підмінюється вивченням відповідних ним понять та інших продуктів пізнання, отриманих не студентами, а фахівцями (вченими) або авторами навчального матеріалу. Вивчення інформації про чужі знання практично не залишає студентам місця для створення власних знань про реальний світ, що перешкоджає не тільки побудові ними індивідуальних освітніх траєкторій, але і творчій самореалізації в цілому. Значить, задача педагога вишу при реалізації індивідуальної освітньої траєкторії в навчанні полягає в забезпеченні індивідуальної зони творчого розвитку кожного студента та застосуванні технології евристичного навчання. Це приведе студента до усвідомлення необхідності саморуку, до самостійної постановки навчальних задач і проблем, до оволодіння методами їх рішення, конструювання власної системи знань і способів діяльності.

Враховуючи те, що індивідуальна освітня траєкторія може характеризуватися змістовим (через освітні програми), діяльнісним (через нетрадиційні педагогічні технології) і процесуальним (через організацію і види спілкування) напрямками реалізації, пропонуємо, відповідно рекомендацій А. В. Хуторського [4], наступний алгоритм дій, який гарантує евристичність освітньої діяльності і здійснення процесу підготовки фахівців за наступною траєкторією.

Дія 1. Діагностування викладачами рівня розвитку та ступеня виразності особистісних якостей студентів, необхідних для тих видів діяльності, які потребують конкретні дисципліни.

Дія 2. Визначення і фіксування кожним студентом «своїх», а потім і викладачами «загальних», фундаментальних освітніх об'єктів дисциплін (складання вихідного концепту дисципліни у схематичній, матричній, знаковій, символічній тезовій або іншій формі, що спирається на систему фундаментальних освітніх об'єктів та їх різні функціональні прояви).

Дія 3. Вибудовування системи особистісного ставлення студента до навчального матеріалу дисциплін (самовизначення у сформульованих проблемах і фундаментальних освітніх об'єктах, встановлення їх значення і ролі, фіксування пріоритетних зон уваги).

Дія 4. Проектування кожним студентом індивідуальної освітньої діяльності стосовно «своїх» і «загальних» фундаментальних освітніх об'єктів (формулювання цілі, відбір тематики, прикидання кінцевих освітніх продуктів та форм їх представлення, складання плану роботи, відбір засобів та способів діяльності, установа системи контролю й оцінки діяльності).

Дія 5. Діяльність з одночасної реалізації індивідуальних освітніх програм студентів і загальноколективної освітньої програми.

Дія 6. Демонстрування особистих освітніх продуктів студентів та їх колективне обговорення.

Дія 7. Рефлексійно-оцінювальна.

Цей алгоритм апробовано нами в процесі підготовки інженерів-педагогів в Хмельницькому національному університеті.

З метою забезпечення наростання творчої взаємодії і активізації творчої самореалізації майбутніх інженерів-педагогів викладачами університету застосовувались діалог, ігрове моделювання, рефлексійний аналіз, пошукові пізнавальні задачі, навчально-творча діяльність викладачів і студентів по спільному рішенню задач пошукового характеру на базі навчально-наукового виробничого центру «Майстер», змістовно-мотивуюча оцінка та ін.

Висновки. Правильність вибору індивідуальної траєкторії освіти викликає особливі проблеми у студентської молоді. Тому цей процес необхідно відповідним чином організовувати. Кожен студент повинен отримати широкий вибір для свого подальшого розвитку. Вищий навчальний заклад зобов'язаний забезпечити йому право на будову особистого світу знань протягом навчання професії.

Література

1. Шадриков В. Д. Индивидуализация содержания образования: Концепция индивидуализации содержания образования / В. Д. Шадриков // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 72–83.
2. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. – К. : Просвіта, 1957. – Т. 1. – 406 с.
3. Суртаева Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии: парацентрическая технология : учебное пособие / Н. Н. Суртаева. – М. ; Омск, 1974. – 22 с.
4. Хуторський А. Індивідуальна освітня траєкторія [Електронний ресурс] / А. Хуторський. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/2287/print>.
5. Гаязов А. С. Индивидуальные траектории образования личности [Електронний ресурс] / А. С. Гаязов. – Режим доступу : www.raop.ru/content/otdelenie-psiologii-i-fiziol...

6. Новый тлумачний словник української мови : у трьох томах / В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Сімферополь : Аконіт, 2003. – Т. 3. – 864 с.
7. Новый тлумачний словник української мови : у трьох томах / В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Сімферополь : Аконіт, 2003. – Т. 2. – 928 с.
8. Изюмова С. А. Влияние индивидуально-психологических особенностей на обучаемость студентов / С. А. Изюмова, Е. В. Чмыхова // Инновации в образовании. – 2001. – № 2. – С. 54–63.
9. Павленко В. Н. Ситуационные управления как способ построения индивидуальной траектории обучения / В. Н. Павленко, В. В. Шевель, С. П. Визиряко // Радіоелектронні і комп'ютерні системи. – 2009. – № 3. – С. 111–115.
10. Боброва Н. В. К вопросу об использовании электронного учебника как средства проектирования и реализации индивидуальных образовательно-развивающих траекторий [Электронный ресурс] / Н. В. Боброва // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 3. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/pdf/2011/3/55.pdf>.
11. Федорук П. І. Технології побудови індивідуальної адаптивної траєкторії навчання у системі дистанційної освіти і контролю знань / П. І. Федорук, М. В. Пікуляк // Математичні машини і системи. – 2010. – № 1. – С. 68–76.

Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця

Резюме. Розглянуто суть поняття «індивідуальна траєкторія освіти», обґрунтована необхідність і неминучість введення в процес навчання індивідуальної освітньої траєкторії, рекомендовані рівні засвоєння знань і способи діяльності при конструюванні індивідуальних траєкторій, запропоновано алгоритм дій, який гарантує евристичність освітньої діяльності і здійснення процесу підготовки фахівців за такою траєкторією.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут, темп навчання, освітній продукт.

Каньковский И. Е. Индивидуальные образовательные траектории как необходимость современного процесса профессиональной подготовки специалиста

Резюме. Рассмотрена суть понятия «индивидуальная траектория образования», обоснована необходимость и неминучесть введения в процесс обучения индивидуальной образовательной траектории, рекомендованы уровни усвоения знаний и способы деятельности при конструировании индивидуальных траекторий, предложен алгоритм действий, который гарантирует эвристичность образовательной деятельности и осуществление процесса подготовки специалистов по такой траектории.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут, темп обучения, образовательный продукт.

Kankovskiy I. E. Individual educational trajectory as necessity of the modern process of professional specialist` training

Summary. The concept of « individual trajectory of education» has been investigated in the following article, also the necessity and inevitability of putting into educational process individual educational trajectory has been grounded, the levels of mastering knowledge and the ways of activity during the construction of the individual trajectories have been suggested, action algorithm which ensures the novelty of educational activity and realization of process of specialist training has been put forward.

Key words: individualization of education, individual educational trajectory, individual educational course, teaching rate, educational product.

УДК 371.1:377.0.18.48+377.36

Книжник Л. Ю.

ПРОЕКТУВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ АЛЬТЕРНАТИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Високий динамізм розвитку світової економіки, її глобалізація, зростання темпів науково-технічного прогресу, а також соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, вимагають суттєвої трансформації у підготовці кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння нових технологій та конкурентоспроможних на ринку праці. Витоками еволюції цих вимог, причиною їх постійного підвищення до професіоналізму фахівців є глобалізація базису (економіки), що об'єктивно привела до феномену освітньої глобалізації – транснаціональної освіти, яка характеризується становленням нових форм навчання.

Основоположним принципом організаційної перебудови різних ланок освітньої системи є зв'язок її з життям. Проблема відповідності між освітою та життям інноваційного суспільства, економіка якого побудована на знаннях, сьогодні набула нових вимірів, актуалізувалась у багатьох країнах світу, оскільки «сучасні економічні системи потребують від випускників здатності постійно оновлювати свої знання, вивчати нові навички та набувати таких якостей, що дозволятимуть їм бути не лише вдалими шукачами робочих місць, але творцями робочих місць на постійно рухливих ринках праці» [1, с. 8]. Тобто, від вищої професійної освіти вимагається переосмислення своєї місії та зміни багатьох своїх функцій, зокрема в поглядах на суспільні потреби в навчанні та тренуванні впродовж усього життя.

На ідеї безперервної освіти нині будують свою діяльність як державні навчальні заклади, так і приватні. Концепція безперервної освіти покладена в основу створення бізнес-шкіл, різних курсів, тренінгових компаній, корпоративних університетів (*learning organization*), освітніми послугами яких користується все більше споживачів. Постійного розвитку вимагає і професійна компетентність бухгалтерів різних підприємств. Стає очевидним, що підвищення кваліфікації один раз на п'ять років не може задовольнити ні потреби підприємства, ні особисті потреби фахівця з економіки. Тому дуже часто їм доводиться користуватися альтернативними формами розвитку певних компетенцій та особистісних якостей, на базі яких і відбувається зростання рівня професійної компетентності.

Аналіз літератури. Феномен безперервної освіти вивчають вітчизняні і зарубіжні вчені, серед яких особливий інтерес для нашого дослідження становлять наукові праці з соціології Е. Григор'євої, А. Махмутової, Т. Топчій; з педагогіки – В. Ветяриса, Л. Ведернікової, Г. Гребенюка, В. Дзюби, О. Єфимової, Т. Іщенко, Б. Клименка, О. Кузнецової, М. Степка, Л. Товажнянського; з державного управління – В. Остапчука; з економіки – С. Рубцова; психології – Р. Козьякова; філософії – М. Черкасової. Соціальну ефективність інновацій в безперервній освіті вивчала Т. Муханова.

Однак наукових праць, в яких розглядається специфіка діяльності різних альтернативних організацій, причетних до навчання на комерційній основі (приватні фірми, школи, курси), а також діяльність юридичних осіб, узагальнюється їх досвід, визначаються перспективні напрями діяльності в наукових виданнях обмаль. Зазвичай вони представлені на рівні окремих публікацій, виданих в періодичних виданнях або на сайтах.

Мета статті – визначити особливості проектування гнучкого навчального процесу в альтернативному навчальному закладі з розвитку професійної компетентності економістів, зокрема бухгалтерів підприємств і організацій.

Виклад основного матеріалу. Практика діяльності в сфері економіки свідчить про те, що з кожним роком все більше фахівців економічної галузі вимушені шукати відповіді на питання, що виникають унаслідок прийняття нових нормативних документів, наприклад, Податкового кодексу, або впровадження Міжнародних стандартів бухгалтерського обліку і фінансової звітності тощо. У пошуці кваліфікованої консультації вони звертаються в різні організації, як-то: аудиторські компанії, фінансові установи, відвідують курси, звертаються до компетентних працівників як до наставників.

Керівників з прогресивними поглядами на проблеми підготовки і розвитку персоналу така ситуація спонукає до створення внутрішньофірмових структур, обов'язками яких передбачається підвищення професіоналізму персоналу, або призначення осіб (тренерів), відповідальних за різнопланову роботу щодо розвитку професійної компетентності фахівців. Це також можуть бути створені окремі структури, завданням яких є постійне оновлення знань правового порядку держави та розвиток умінь застосовувати законодавство при вирішенні справ у поєднанні із вихованням професійних ідеалів та поваги до морального обов'язку, прав та свобод людини, а також постійне підвищення професійних навичок, забезпечення гарантованості індивідуальних та колективних прав людини відповідно до етичних вимог, викладених в Кодексі етики професійних бухгалтерів. Саме такою відокремленою структурою є Міжнародний тренінг центр (далі – МТЦ), затверджений Міністерством освіти і науки України як приватний вищий навчальний заклад для забезпечення реалізації державної програми кадрів, яка охоплює підвищення кваліфікації спеціалістів різних професій; підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації бухгалтерів, аудиторів і підприємців, забезпечення високого рівня їх професійної компетентності в питаннях бухгалтерського обліку за міжнародними стандартами фінансової звітності й управління малим та середнім бізнесом в сучасних ринкових умовах. При визначенні його місії засновники виходили з ідеї безперервності освіти, яка закладена в державні документи і законодавчу базу майже всіх країн з розвинутою економікою.

Аналіз наукової літератури з філософії, соціології, економіки, психології, педагогіки свідчить про те, що вітчизняними науковцями і практиками широко вживаються два терміни «безперервна освіта» і «неперервна освіта». Очевидною стала необхідність виявлення сутності цих понять і різниці між ними, що могло б вплинути на розробку зазначеного проекту. Результати порівняльної характеристики тлумачень цих категорій висвітлено в публікації О. Кашуби. Феномен «безперервна освіта» відобра-

жає установку на «безперервне навчання, перепідготовку, підвищення кваліфікації, самоосвіту, стажування, навчання протягом всього життя. Тобто, безперервна освіта – це процес, що складається з етапів базової і подальшої освіти, передбачає послідовне чергування навчальної діяльності в системі освітніх закладів з професійною діяльністю. Натомість категорія неперервності навчання вживається для розкриття технології та механізмів підготовки фахівців і професіоналів» [2, с. 33].

Таким чином, принцип безперервності освіти в Україні реалізується через поетапне підвищення кваліфікації фахівців у різних формах професійної освіти з використанням найбільш ефективних технологій і механізмів навчальної діяльності. Історично так склалося, що основною формою підвищення кваліфікації є післядипломна освіта з мережею регіональних інститутів післядипломної освіти або в системі університетів, діяльність яких регламентується законодавчими документами і нормативними приписами, має цільове бюджетне фінансування. По закінченню такого навчання видається документ державного зразка. Але, як свідчить практика, цей процес уже давно став формальним, а здобуття істинних знань – це справа самих споживачів освітніх послуг. Вони користуються різними джерелами – друга вища освіта, школи МВА, курси з різних напрямів професійної діяльності і особистого розвитку, тренінги, лекції, конференції, семінари-практикуми, бізнес-тренінги, майстер-класи, виставки, самоосвіта тощо.

Сьогодні широко рекламується діяльність альтернативних навчальних закладів, до послуг яких звертається багато наших співвітчизників. Треба зазначити, що їх створення – це ініціатива людей, більшість з яких не причетні до освітньої діяльності. Такі структури від початку є бізнесом. Їх велика кількість існує на ринку освітніх послуг тривалий час, і це можна вважати позитивним показником їх мобільності, адаптивності, попитом на ринку праці. Подібні навчальні структури за характером діяльності є інноваційними. Їх засновники з самого початку передбачають можливість діяльності в умовах постійних змін на ринку праці і ринку освітніх послуг. Наприклад, в структуру МТЦ закладено підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації працівників відповідно з законодавчими вимогами (з обов'язковим ліцензуванням і реалізацією навчальних програм) та тренінгова складова, яка підвищує його «маневреність» на ринку освітніх послуг. Те, що цей навчальний заклад діє на комерційній основі, забезпечує його автономність і можливість швидкого реагування на попит населення в освітніх послугах, чого не можуть зробити бюджетні установи, навіть, якщо і мають комерційну складову в своїй структурі.

Очевидно, що діяльність навчальних закладів, подібних МТЦ, не може бути епізодичною. Вона має будуватися на основі системного підходу – принципу пізнавальної і практичної діяльності, який ґрунтується на системному віддзеркаленні дійсності [3, с. 142]. Застосування системного підходу дає змогу досліджувати об'єкт як систему з усіма її складовими і характеристиками («вхід» → «процеси» → «вихід» → «результат» → «оцінювання» → «прогнозування»). Цим самим визначається модель управлінської діяльності керівників навчального закладу – управління за результатами. Зміст одержаного результату на кожному етапі розвитку навчального закладу визначає конкретну повсякденну практичну діяльність керівника – від проектування майбутнього результату до контролю за досягнутим результатом.

Проектування цієї системи має здійснюватися на основі таких принципів:

- інноваційності – швидке реагування на зміни зовнішнього середовища, впровадження новацій, прийняття і реалізація нових рішень;
- інтеграції – дослідження функціональних зв'язків інформаційного забезпечення підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації бухгалтерів, розвитку їх професійної компетентності;
- функціональності – вивчення функцій управління і перехід від посадового опису як переліку видів діяльності до переліку очікуваних результатів, за які особа несе відповідальність;
- комплексності – пошук найбільш економічних і ефективних варіантів вдосконалення навчального процесу;
- нормативний – визначення системи нормативів у відповідності з цільовою, функціональною і соціальною спрямованістю навчального закладу і суб'єктів управління, які забезпечують високу маневреність у правовому і освітньому полі діяльності;
- поведінковий – створення умов для виявлення творчих здібностей викладачів, тренерів, слухачів;
- компетентності – розвиток різних компетентностей і їх структурних складових у фахівців економічної галузі.

Побудова діяльності навчального закладу на окреслених вище принципах відображає кількісні і якісні характеристики організації навчального процесу, які можуть бути використані при вимірюванні одержаних результатів. Теоретичну базу для проектування розвитку альтернативного навчального закладу складають визначені місія і мета, організаційно-функціональна структура, принципи організації навчального процесу. Тому подальші логіка і характер проведення дослідження спрямовані нами на отримання наукових знань для створення, обґрунтування і проектування системи організації навчального процесу та окреслення шляхів досягнення визначених цілей в альтернативному навчальному за-

кладі. Зазвичай, необхідність у фундаментальному вивченні проблеми організації навчання виникає в ситуації серйозних змін у зовнішніх і внутрішніх умовах навчального закладу, однак на початку його становлення така необхідність стає ще гострішою, оскільки важливо визначити вектор розвитку.

З метою забезпечення різносторонньої інформації про процес навчання в альтернативному навчальному закладі, діючому на комерційній основі на сучасному ринку освітніх послуг, доцільно проаналізувати організаційну структуру, зміст навчальної діяльності, попит на ринку освітніх послуг у певної категорії суб'єктів, системоутворювальні чинники, які відіграють значну роль у підвищенні конкурентоспроможності та створенні системи навчального процесу. Оскільки організатори діяльності навчального заходу знаходяться на початку його становлення, то важливим було сформулювати концепцію розвитку, ту головну ідею, яка б дозволила спроектувати управлінські дії. На цьому етапі необхідно вживати не тільки організаційні та нормативно-правові заходи (дослідження нормативно-правового поля діяльності, підготовка необхідних документів, створення уставного фонду тощо), а й здійснювати вивчення теоретичних, методологічних і методичних положень, що забезпечують основу для функціонування навчального закладу, ефективні соціально-економічні, організаційні, психолого-педагогічні умови. В процесі цієї роботи нами була виявлена низка проблем, розв'язання яких мало б забезпечити успішність створення проекту альтернативного навчального закладу та продуктивність дій керівництва на самому початку шляху його становлення. Насамперед, з'ясувалося, що при великій кількості публікацій на сайтах різних агенцій, тренінгових компаній, електронних видань, професійних журналах публікується практично одноманітний матеріал – організація і проведення бізнес-тренінгів і тренінгів за різними напрямками, здебільшого з продажу товару, лідерства і менеджменту, а професійні тренінги зустрічаються дуже рідко. При цьому організацією навчального процесу займаються тренери, які часто не мають спеціальної психолого-педагогічної підготовки і навіть підкреслюють її відсутність. Це звичайно, не є недоліком, якщо людина, яка називає себе тренером, володіє професійними знаннями на високому рівні, має достатній практичний досвід у тій сфері, в якій розпочав тренерську діяльність, і продовжує розвиватися як особистість. Водночас у науковій психолого-педагогічній і методичній літературі майже відсутні теоретичні обґрунтування ефективності цих освітніх послуг, методики вивчення ринку, обчислення результативності їх впливу на розвиток професіоналізму фахівців їх загальної культури.

Ще одним напрямом роботи приватних навчальних структур є вихід на міжнародний ринок освітніх послуг. Нині в Україні активно розвиваються школи МБА з виходом на зарубіжні країни, запрошуються лектори з різних країн як у державний сектор освіти, так і недержавний. Здебільшого цей процес відбувається стихійно. Також популярною послугою стало влаштування вітчизняних абітурієнтів на навчання в закордонні навчальні заклади. Саме такими заходами можна характеризувати інтеграцію системи післядипломної освіти країни до європейської та світової. Нажаль сьогодні рівень такої інтеграції є мінімальним, і він більш сприяє міграції людського ресурсу за кордон.

Проектування діяльності альтернативного навчального закладу будь-якої форми (курси, школи, тренінги, центри тощо), метою якого визначено надання освітніх послуг для суб'єктів підприємницької діяльності, має здійснюватися на основі ґрунтовного аналізу динаміки впливу низки чинників на розвиток бізнесу. Потребують вивчення, насамперед, тенденції глобалізаційних процесів, динаміка розвитку інформаційних ресурсів і конкуренції в різних сферах життєдіяльності. Слід мати чітке уявлення про попит на ринку діяльності, пропозиції товарів, робіт, послуг на ньому, здійснення досліджень про наявність, вартість та доступність ресурсної бази.

Не менш важливим є уявлення про економічну ситуацію і насиченість інформації про рівень економічного розвитку країни, її макроекономічні показники, доступність фінансових ресурсів на ринку, розвиток банківського сектору, грошово-кредитної політики, залучення інвестицій, рівня фінансової підтримки бізнесу, стану бюджетно-фінансової системи тощо для суб'єктів підприємницької діяльності, що сприятиме розробленню тематики конференцій, науково-практичних семінарів, а також тренінгів і майстер-класів. Вивчення актуальних питань соціальної політики країни (соціальна спрямованість бізнесу, його екологічна безпека, розвиток ринку праці, забезпечення охорони праці та достойних її умов для працівників тощо) – ще один напрям діяльності підприємців, врахування якого має передбачатися в планах їх післядипломної освіти. Безперечним є факт залежності малого і середнього бізнесу від політико-правових умов (законодавча база ведення бізнесу, правове поле ведення співпраці на міжнародному рівні тощо). Тому уміння вести бізнес в політико-правовому полі є мистецтвом, до якого треба мати не тільки талант, але й опанувати певними знаннями і уміннями, на що необхідно швидко реагувати, надаючи освітні послуги. Зазвичай, фахівці у сфері економіки представляють різні галузі життєдіяльності, що потребує від них орієнтації в упровадженні інноваційних технологій як у сферу власної професійної діяльності, так і того підприємства (організації, установи), яку вони представляють. Наприклад, організація ведення бізнесу, технології його розвитку, умови започаткування і

розвитку наукоємних галузей виробництва, проведення наукових досліджень та їх фінансування, Інтернет-технології та ведення бізнесу з використанням сучасних інформаційних мереж тощо [2, с. 34]. Розроблення стратегії розвитку альтернативного навчального закладу, діючого на комерційній основі, не можлива без урахування соціально-демографічних умов, особистісно-психологічних характеристик підприємця, його здатності до навчання і саморозвитку, професійно-кваліфікаційного рівня і врахування унікальності та універсальності спеціальності, прагнень до володіння суміжними професіями, освоєння нових технологій, здатності до набуття нових знань, виконання трудових функцій на рівні міжнародних стандартів тощо.

Таким чином, зазначене вище уможливорює **висновок**: в основі проектування діяльності альтернативного навчального закладу, діючого на комерційній основі, освітні послуги якого спрямовані на фахівців у сфері економічної діяльності (бухгалтери, економісти, аудитори, суб'єкти підприємницької діяльності, представники малого і середнього бізнесу), мають бути покладені результати аналізу чинників впливу на динаміку ринків товару, послуг і праці. В процесі проектування необхідно дотримуватися ідеї безперервності освіти, що надасть адаптивності системи управління навчальним процесом.

Література

1. Policy Paper for Change and Development in Higher Education. – Paris : UNESCO, 1995. – 44 p.
2. Кашуба О. М. Сутність та принципи безперервної освіти у діяльності суб'єктів підприємництва в Україні / О. М. Кашуба // Сталий розвиток економіки : Всеукраїнський науково-виробничий журнал. – 2010. – № 3. – С. 31–38.
3. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підручник для науковця / Ю. П. Сурмін. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. – 302 с.

Книжник Л. Ю. Проектування діяльності альтернативного навчального закладу в системі безперервної освіти

Резюме. На основі результатів аналізу наукової літератури та практичного досвіду зарубіжних країн визначено особливості проектування навчального процесу в альтернативному навчальному закладі з розвитку професійної компетентності економістів.

Ключові слова: альтернативний навчальний заклад, безперервна освіта, професійна компетентність економіста.

Книжник Л. Ю. Проектирование деятельности альтернативного учебного заведения в системе непрерывного образования

Резюме. На основании анализа научной литературы и практического опыта зарубежных стран определены особенности проектирования учебного процесса в альтернативном учебном заведении по развитию профессиональной компетентности экономистов.

Ключевые слова: альтернативное учебное заведение, непрерывное образование, профессиональная компетентность экономистов.

Knyzhnyk L. Activity planning of alternative educational establishment in the system of continuous education

Summary. On the basis of analysing scientific literature and practical experience of foreign countries, was detected features of planning educational process in alternative educational establishment about development professional competence of economists.

Key words: alternative educational establishment, continuous education, professional competence of economists.

УДК 378.147

Лопашова Ю. А.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Постановка проблемы. Новые социально-экономические условия жизни украинского общества поставили перед системой высшего образования новые цели, достижение которых невозможно без глубоких преобразований в образовательной сфере. Эти преобразования представляют собой два взаимосвязанных процесса: совершенствование существующей системы профессионального образования, в том числе инженерно-педагогического, и формирование новых концептуальных подходов и условий ее развития в дальнейшем.

Действующая система профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров в целом адаптирована к сложившимся социально-экономическим условиям. Вместе с тем существующий уро-

вень адаптации выпускников к рынку труда не в должной степени отвечает его потребностям. В настоящее время перед системой инженерно-педагогического образования стоит задача подготовки квалифицированных, конкурентоспособных специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности, быстрой адаптации в новых условиях, умеющих использовать полученные знания на практике, способных к непрерывному образованию и самообразованию на протяжении всей жизни. В связи с этим актуальной остается проблема поиска путей совершенствования профессиональной подготовки инженеров-педагогов.

Анализ последних научных публикаций. Профессиональная подготовка инженерно-педагогических кадров как научная проблема была объектом внимания многих ученых, в частности С. Я. Батышева, В. С. Безруковой, Н. А. Брюхановой, Э. Ф. Зеера, Е. Э. Коваленко, П. Ф. Кубрушко, Н. В. Кузьминой, В. С. Леднева, В. А. Скакуна, В. А. Сланина, Л. З. Тархан, В. А. Федорова, Н. А. Цырельчука и др. В их работах содержатся концептуальные положения профессионально-педагогического образования, раскрыты его теоретические и методологические основы, рассмотрены вопросы профессионального становления личности инженера-педагога, структура его профессиональной деятельности.

Проблема профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля рассматривалась в научных исследованиях Л. З. Тархан Т. А. Девятьяровой, О. М. Кириченко, Л. Ю. Усеиновой, Е. Р. Шариповой Л. А. Корницкой, И. В. Андрощук и др. В их работах затронуты организационные и содержательные аспекты инженерно-педагогического образования, рассмотрены вопросы дидактической, методической и практической подготовки инженера-педагога [1–4]. Несмотря на то, что отдельным аспектам профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля уделяется достаточно большое внимание, задача поиска новых научно-педагогических подходов к подготовке этих специалистов с целью повышения качества остается актуальной.

Цель статьи – проанализировать современное состояние профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля, определить пути ее совершенствования.

Изложение основного материала. Инженерно-педагогические кадры являются определяющим фактором функционирования и развития профессионально-технического образования, поэтому подготовка их в соответствии с современными требованиями – ответственная задача, стоящая перед инженерно-педагогическим образованием. Инженерно-педагогическое образование, являясь структурным компонентом системы профессионального образования, специализировано по различным отраслям производства, в том числе швейной отрасли. Инженерно-педагогическое образование обладает разветвленной структурой, выполняет особую функцию, поэтому может рассматриваться не только как структурный компонент, но и как достаточно автономная образовательная система. Ее основная цель – удовлетворение потребностей общества в образовательных услугах, путем подготовки квалифицированных инженерно-педагогических кадров для всех ступеней профессионального образования.

Инженерно-педагогическое образование может быть определено на содержательном и институциональном уровнях: во-первых, как совокупность государственных стандартов высшего профессионального образования; во-вторых, как сеть реализующих их высших учебных заведений различных организационно-правовых форм, типов и уровней. Специализированный характер образовательно-профессиональных программ и государственных стандартов в инженерно-педагогическом образовании определяется необходимостью включения в них компонентов, присущих инженерно-технической, психолого-педагогической и производственной (по рабочей профессии) подготовке. Данная необходимость обусловлена потребностью в специалистах для ведения педагогической, инженерно-педагогической, инженерно-технической, производственной и административной деятельности в системе учебных заведений профессионально-технического образования, в структурных подразделениях предприятий и организаций, в отраслевых учебно-курсовых комбинатах [5, с. 62].

Отметим, что подготовка инженеров-педагогов осуществляется в рамках единого учебного процесса в системе инженерно-педагогического образования. Основным условием существования и оптимального функционирования любой системы является обеспечение ее целостности за счет взаимодействия компонентов. Поэтому образование инженеров-педагогов, в том числе швейного профиля, должно представлять собой единую систему, которая включает психолого-педагогический, инженерный (отраслевой) и производственный (подготовка по рабочей профессии) компоненты. Таким образом, при подготовке инженеров-педагогов необходимо обеспечить тесное взаимодействие указанных компонентов их образования.

Основными источниками воспроизводства инженерно-педагогических кадров для системы профессионально-технического образования являются инженерно-педагогические вузы, специализированные факультеты технических, педагогических, отраслевых и классических университетов, профессионально-педагогические техникумы и колледжи. В настоящее время в Украине в рамках системы

инженерно-педагогического образования функционирует 12 специализированных высших учебных заведений I–IV уровней аккредитации и 17 специализированных факультетов в составе технических, педагогических, отраслевых высших учебных заведений III–IV уровней аккредитации [6, с. 9–10].

Они осуществляют подготовку инженерно-педагогических кадров разной квалификации по соответствующим образовательно-квалификационным уровням на основе отраслевых стандартов высшего образования. Согласно действующему законодательству в области образования отрасль знаний при подготовке таких специалистов определена как педагогическое образование, направление подготовки (специальность) – профессиональное образование (по профилю) [7].

Подготовка инженеров-педагогов швейного профиля в инженерно-педагогических вузах и на факультетах педагогических и отраслевых университетов имеет свою специфику, разную образовательную среду и возможности формирования специалистов. В каждом из вариантов есть свои преимущества и недостатки. В случае обучения в отраслевом вузе может страдать педагогическая составляющая профессиональной подготовки, поскольку при небольшом контингенте студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное образование», трудно создавать «сильные» педагогические кафедры и обеспечивать достойную психолого-педагогическую подготовку. Часто это сопровождается низкой профессиональной адаптивностью педагогов, которые обеспечивают инженерную подготовку. Эти преподаватели хорошо знают свою отрасль производства, преподаваемую дисциплину, но, как правило, недостаточно представляют себе образовательную отрасль, для которой готовятся инженеры-педагоги. Совершенно очевидно, что этот факт способствует снижению качества подготовки специалистов.

В последние годы значительно расширилась сеть педагогических вузов, осуществляющих подготовку инженеров-педагогов швейного профиля. В этом случае, как правило, создается противоположная негативная ситуация: страдает инженерная подготовка, а психолого-педагогическая оказывается слабо адаптированной под определенную отрасль производства.

На этом фоне наиболее благоприятно выглядят специализированные инженерно-педагогические вузы. Они имеют больше возможностей в создании условий, необходимых для паритета и интеграции инженерной и педагогической подготовки инженеров-педагогов. Необходимость сбалансированного включения в содержание инженерно-педагогического образования указанных составляющих обусловлена бипрофессиональным характером инженерно-педагогической деятельности, каждая из сторон которой, как отмечает П. Ф. Кубрушко, в силу своей безусловной функциональной обязательности не может быть первичной (доминантной) либо вторичной [8, с. 97].

На сегодняшний день в Украине подготовка специалистов с высшим образованием по специальности «Профессиональное образование» ведется в 24 вузах III–IV уровней аккредитации по широкому отраслевому спектру. Однако специализированных инженерно-педагогических вузов только два: Украинская инженерно-педагогическая академия и Крымский инженерно-педагогический университет.

Подготовку инженеров-педагогов швейного профиля в Украине осуществляют 9 вузов: Украинская инженерно-педагогическая академия, Крымский инженерно-педагогический университет, Хмельницкий национальный университет, Киевский национальный университет технологии и дизайна, Луганский национальный университет им. Т. Г. Шевченко, Полтавский педагогический университет им. В. Г. Короленко, Глуховский государственный педагогический университет им. И. Франко, Дрогобычский государственный педагогический университет им. И. Франко, Уманьский государственный педагогический университет им. П. Тычины [9].

Таким образом, в настоящее время подготовку инженеров-педагогов швейного профиля осуществляют следующие высшие учебные заведения III–IV уровней аккредитации: специализированные инженерно-педагогические, педагогические, отраслевые и классические университеты.

Учитывая изложенное выше, отметим, что удовлетворение современных требований к качеству подготовки инженерно-педагогических кадров возможно путем создания условий, необходимых для паритета и интеграции инженерной и педагогической подготовки инженеров-педагогов, переориентации целей этой подготовки на формирование компетентной личности специалиста, разработки программы профессиональной подготовки с учетом деятельностного подхода. Путь решения указанной задачи лежит через совершенствование и оптимизацию содержания образования с использованием научно обоснованной структуры личности инженера-педагога.

Подготовкой инженерно-педагогических кадров, как отмечалось выше, занимаются высшие учебные заведения I–II уровней аккредитации – профессионально-педагогические техникумы и колледжи. Они осуществляют подготовку специалистов в соответствии с образовательно-квалификационными уровнями «младший специалист» и «бакалавр» как на основе базового общего среднего образования, так и на основе полного общего среднего образования по различным образовательным профилям. Сильной стороной подготовки специалистов в этом случае является усиление практической

подготовки студентов, что позволяет им по сравнению с выпускниками вузов III–IV уровней аккредитации легче адаптироваться к профессиональной деятельности в качестве преподавателя практических дисциплин.

Выпускники профессионально-педагогических техникумов и колледжей могут продолжить свое образование в учебных заведениях системы высшего профессионального образования по соответствующему профилю. Однако на сегодняшний день в Украине здесь имеются проблемы: не достаточно многоуровневых образовательных структур, в частности швейного профиля, которые реализуют модель непрерывного образования, например, таких, как интегративные комплексы типа «ССУЗ-ВУЗ» и учебно-научные объединения (УНО) в Белоруссии, действующие с середины 90-х годов. Они успешно функционируют, реализуя инновационные модели подготовки инженеров-педагогов путем обеспечения преемственности содержания образовательных программ. Это интегративный комплекс на базе Минского государственного высшего радиотехнического колледжа, УНО «Мозырский госпединститут – Минский и Пинский инженерно-педагогические колледжи» [10].

В системе инженерно-педагогического образования существует также практика подготовки инженеров-педагогов на базе высшего отраслевого образования (в форме заочного обучения). Однако эта форма организации обучения (двухступенчатая) сегодня распространена не столь широко.

Принципиальное отличие двухступенчатой формы обучения от традиционной (на базе полного общего среднего образования) заключается в том, что последняя предполагает бипрофессиональную подготовку, которая реализует одновременно два содержательных аспекта: профессионально-педагогический и профессионально-инженерный. Они должны быть неразрывны, интегрированы и ориентированы на подготовку выпускника к педагогической деятельности. Вариант двухступенчатой подготовки предполагает раздельное получение инженерного (первая ступень) и педагогического (вторая ступень) образования. Отметим, что, несмотря на отсутствие интеграции, он имеет ряд преимуществ: осознанность выбора профессии педагога, обусловленная опытом работы в системе профессионально-технического образования; большая профессиональная полнота инженерной подготовки; возможность интенсифицировать учебный процесс за счет использования имеющегося у обучаемых опыта; высокая профессиональная мотивация, являющаяся следствием социальной зрелости обучаемых. Основным условием, обеспечивающим возможность рассмотренного варианта инженерно-педагогического образования, является внедрение в вузах образовательных программ сокращенного обучения, которые учитывают предшествующую профессиональную подготовку обучаемых. К сожалению, на сегодняшний день не во всех вузах Украины, осуществляющих подготовку инженеров-педагогов, имеются такие программы.

Учитывая вышеизложенное, отметим, что важным направлением совершенствования системы инженерно-педагогического образования является обеспечение ее гибкости путем разработки гибких образовательных программ, которые позволяют исключить дублирование. Продолжительность каждой последующей ступени подготовки должна быть вариативной в зависимости от предшествующей профессиональной подготовки.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Профессиональную подготовку инженеров-педагогов швейного профиля в Украине осуществляют инженерно-педагогические, педагогические, отраслевые и классические университеты. Каждый вариант подготовки имеет свои особенности, свою образовательную среду и возможности формирования специалистов. В каждом из вариантов есть свои преимущества и недостатки. Учитывая обозначенные недостатки, присущие системе инженерно-педагогического образования, подчеркнем необходимость совершенствования профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля. Пути совершенствования мы видим, прежде всего, в переориентации целей этой подготовки, обновлении и оптимизации ее содержания. Одним из путей обновления содержания образования и учебных технологий, согласованности их с современными потребностями является ориентация учебных программ на компетентностный подход и создание механизмов его внедрения. Не менее важным направлением совершенствования системы профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля является обеспечение ее гибкости, что достигается гибкостью образовательных программ и исключением дублирования. На каждой ступени инженерно-педагогического образования необходимо учитывать предшествующую профессиональную подготовку. Это требование согласуется с идеей непрерывного образования, на которой базируется современная образовательная политика Украины.

Литература

1. Кириченко О. М. Методика формування творчих умінь у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання з технічних дисциплін» / Ольга Михайлівна Кириченко. – Харків, 2004 – 20 с.

2. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Л. З. Тархан ; под ред. С. У. Гончаренко. – Симферополь : Крымучпедгиз, 2008. – 424 с.
3. Усеїнова Л. Ю. Формування професійно-практичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в умовах виробничої практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лена Юсуфівна Усеїнова. – К., 2010. – 20 с.
4. Шаріпова Е. Р. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ельнора Решатівна Шаріпова. – К., 2012. – 20 с.
5. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование России: сущность, ведущие понятия / В. А. Федоров // Проблемы инженерно-педагогической освіти : зб. наук. праць. – 2003. – Вип. 5. – С. 58–67.
6. Коваленко О. Е. Про реалізацію концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні / [О. Е. Коваленко, В. І. Лобунец, М. І. Лазарев, А. П. Тарасюк] // Проблемы инженерно-педагогической освіти : зб. наук. праць. – 2007. – Вип. 18–19. – С. 7–18.
7. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1067 від 09.11.2010 р. «Про введення в дію переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787» [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/licensing-and-accreditation/normativno-pravovi-akti-1/>.
8. Кубрушко П. Профессионально-педагогическое образование: вопросы теории / П. Кубрушко // Высшее образование в России. – 2006. – № 2. – С. 96–98.
9. Інформаційна система «Конкурс»: вступ до вищих навчальних закладів України I–IV рівнів акредитації [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vstup.info/>.
10. Цырельчук Н. А. Инженерно-педагогическое образование в развитии профессиональной школы Республики Беларусь / Н. А. Цырельчук // Инженерно-педагогическое образование: проблемы и пути развития : сб. науч. статей. – Минск : Учрежд. образования «Минский государственный высший радиотехнический колледж», 2004. – Ч. 1. – С. 3–6.

Лопашова Ю. О. Шляхи вдосконалення професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю

У статті розглянуто сучасний стан та деякі проблеми професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю, визначено шляхи вдосконалення системи їх навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, інженер-педагог, інженерно-педагогічна освіта, програма професійної підготовки.

Лопашова Ю. А. Пути совершенствования профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля

В статье рассмотрены современное состояние и некоторые проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля, определены пути совершенствования системы их обучения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инженер-педагог, инженерно-педагогическое образование, программа профессиональной подготовки.

Lopashova Yu. Ways to improve the training of engineers and educators sewing profile

Summary. The article considers the current status and some problems of training of engineers and educators sewing profile, identify ways to improve the system of education.

Key words: training, engineer-teacher, engineering and teacher education, vocational training program.

УДК 377

Майборода А. О.

АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Постановка проблеми. Метою професійної освіти майбутніх фахівців сфери цивільного захисту є підготовка соціально зрілих, ініціативних, самостійних, здатних до вирішення професійних задач у складних умовах діяльності. В сучасній практиці професійної підготовки таких фахівців доцільно використовувати акмеологічні технології, які запропоновано дослідниками акмеологічної галузі науки. Акмеологія (грецьк. акме – вершина, logos – наука) – наука про закономірності досягнень у всіх видах індивідуальної діяльності людини. Акмеологи К. Абульханова, О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна та інші розглядають акмеологічні технології як способи розвитку внутрішнього потенціалу,

підвищення професіоналізму та адаптаційних можливостей людини. Саме акмеологічні технології сприяють здійсненню прогресивного особистісно-професійного розвитку людини, виявленню резервних можливостей особистості. Тому одним із важливих завдань акмеології вважається розробка, пошук, впровадження таких продуктивних технологій, які орієнтують майбутніх фахівців на професійну мотивацію, прагнення до професійного успіху. Враховуючи результати теоретичних досліджень науковців особистий досвід практичної діяльності з фаху та роботи в спеціалізованому ВНЗ, можна стверджувати те, що традиційна професійна освіта не дає зовнішніх і внутрішніх стимулів для розвитку особистості щодо досягнення акме (від грецьк. *акме* – вершина) – вищої точки, періоду найвищих досягнень людини; випускники не усвідомлюють себе суб'єктами професійної діяльності і саморозвитку. Ось чого впровадження акмеологічних технологій у навчально-виховний процес вищого навчального закладу є нагальною потребою, а вивчення та обґрунтування їх змісту актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наше дослідження здійснювалось з позицій акмеологічного підходу з опорою на акмеологічні принципи: суб'єкта; розвитку; комплексності; системності; активності [1]. Одним із головних ресурсів процесу самовдосконалення, професійної самосвідомості курсантів виступають акмеологічні технології, які орієнтовані на саморозвиток, самопізнання, самореалізацію особистості. Питання технологізації навчального процесу досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями. Так, в сучасній педагогічній науці достатньо ґрунтовно досліджуються питання: сутності категорії «технологія» (В. Безпалько, Г. Селевко, В. Семенов та інші); здійснення технологічних підходів у навчанні (П. Гальперін, Н. Тализіна, Ю. Бабанський); сучасні педагогічні технології за кордоном (Дж. Керолл, Б. Блум, Г. Гейс та інші). Дослідження вчених підтверджують те, що використання технологій підвищує рівень навчального процесу, дозволяє досягти більш ефективних результатів. Серед великої кількості технологій (навчальних, виховних, розвиваючих; психологічних, соціально-педагогічних і інших), які використовуються в педагогічній практиці, особливе місце займають акмеологічні технології, які, на думку А. Гусева, А. Деркача, цілеспрямовано впливають на особистість чи групу, мають гуманістичний зміст і напрямок на розвиток особистості [2].

Метою нашої статті є узагальнення, систематизація теоретичних матеріалів з досліджуваної теми та визначення можливостей їх застосування в системі професійної підготовки фахівців цивільного захисту.

Виклад основного матеріалу. Акмеологи А. Деркач, Є. Клімов, А. Маркова, І. Одинцова зазначають, що важливими умовами впровадження акмеологічних технологій є, перш за все, підвищення ролі освітнього середовища як бази для «вростання» майбутніх фахівців у систему професійної діяльності, що дозволить випускникам без певних зусиль (часових, матеріальних) включитися у професійну діяльність після навчальної. По-друге, суттєві зміни в навчально-виховному процесі щодо його відповідності системності перспективної професійної діяльності; по-третє активізація створення нових акмеологічних технологій.

Аналіз теоретичних засад із проблеми дослідження надав можливість з'ясувати, що акмеологічні технології – це сукупність методів, за допомогою яких організовується та реалізується просунення особистості до вершин самореалізації у різних сферах взаємодії [3; 4]; що такі технології є цілісною системою взаємопов'язаних активних засобів групової і індивідуальної роботи, які забезпечують оптимізацію навчально-виховного процесу у напрямку всебічного розвитку майбутнього спеціаліста його самопізнання, саморозвитку, самореалізації, становлення і виявлення суб'єктності у професійній діяльності.

Акмеологічні технології направлені на розвиток внутрішнього потенціалу, підвищення професіоналізму, адаптаційних можливостей спеціаліста та характеризуються такими якостями, характеристиками, що виділяють їх серед інших видів технологій.

Дослідниця І. Одинцова зазначає, що в залежності зі зазначеними критеріями ці способи професійної підготовки можна поділити на технології, які в значній мірі відповідають критеріям акмеологічності; технології, що в певній мірі відповідають цим критеріям, і технології, які в незначній мірі відповідають критеріям акмеологічності (у вузькому значенні – міра професіоналізму суб'єкта, продуктивності його діяльності, розвитку особистісно-професійних якостей і властивостей).

Акмеологічні технології – це один із видів технологій, який розробляється у рамках предмета акмеології і відображає перехід від реального стану, якості та рівня розвитку особистості (її професіоналізму) до майбутнього ідеального. Це технології, які представляють собою систему і мають свої ключові характеристики: взаємозв'язок, взаємодія елементів; єдність і цілісність, взаємодія з іншими системами; склад, структура, функціонування, сенс, результат. Ефективними показниками акмеологічних технологій можна визначити задіяність більшої кількості ресурсів особистості; реалізація діяльнісного підходу; врахування індивідуальних особливостей особистості; оптимізують розвиток не однієї, а декількох сфер особистості; потреба в розвитку особистості в контексті життєвого професійного та

духовного шляху; відповідність особливостям системи відносин «викладач – той, хто навчається», де відносини «суб'єкт – суб'єкти»; контекстна взаємодія умов навчання із умовами реальної і соціальної самоактуалізації; формування здібностей прийняття самостійних рішень, які обумовлюють шлях до творчої діяльності; дозволяють використовувати технологічні можливості різних наук, які спрямовані на самостворення, виховання, навчання [5].

Акмеологічні технології представляють собою стійкий цілісний механізм, систему, яка спрямована на формування операціональних механізмів особистості та є складовою макросистеми розвитку, навчання, виховання, освіти. Вони орієнтовані на розвиток професійної компетентності спеціаліста, включають систему знань, умінь, відносин, мотивації, досвіду, спрямованості спеціаліста.

Впровадження акмеологічних технологій у навчально-виховний процес, спостереження за змінами, що відбувалися в процесі формування професійної компетентності курсантів, представили можливість виділити основні умови, які забезпечать оптимізацію цього процесу за допомоги таких технологій: спрямованість освітнього середовища на акмеологічний підхід; наявність критеріальних засад, які дозволяють визначити ступінь акмеологічності системи технологій, що використовуються; розробленість необхідного акмеологічного забезпечення технологій; підготовленість викладачів до відтворення, впровадження та розробки технологій; співвіднесення призначення, змісту технологій із завданнями професійної підготовки, окремих напрямів і навчальних курсів.

В акмеології розроблено різні види технологій. Виділимо основні їх групи. Діагностичні акмеологічні технології (письмова психолого-педагогічна характеристика з метою виявлення особистісних якостей суб'єкта професійної діяльності); технологічні карти (складання характеристики організації: склад, структуру, стратегію, типи корпоративної культури, соціально-психологічний клімат); тест-тренажерні практикуми (з використанням психодіагностик); методи пред'явлення оцінюючої інформації (зовнішня інтерпретація, заміна тверджень питаннями). Також розроблена Р. Жуковим акмеологічна технологія якісної підготовки спеціаліста «МАСТАК», являє собою розгалужену систему само-тестування, аналізу, використовується також у якості дидактичного засобу навчання курсантів самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю. Така технологія використовується в дослідницький і дидактичних цілях у поєднанні з іншими технологіями [6].

Розвиваючі акмеологічні технології, серед яких вирізняємо самопізнання, саморозвитку, самореалізації, інвентаризації, самопрограмування, саморегуляції, самоствердження, самопрезентації; психотехнології (розвитку мотиваційної, когнітивної, емоційної, моральної сфер); соціально-перцептивні (організаційно-комунікативні, когнітивні, рефлексивні, комплексні); педагогічні корекційно-розвиваючого навчання (орієнтовані на комплексне подолання проблем, відновлення резервів особистості, включення у повноцінний процес розвитку із послідовною успішною адаптацією в професійному середовищі); технології управління особистим часом; технології раціоналізації особистої праці та ін. Формуючі акметехнології: акмеологічної оцінки (на основі відбору та формування системи критеріїв); психолого-акмеологічні та професійно-службові; діагностичні (на основі формування ситуативних завдань; моніторингу професіоналізму); навчальні. Ігрові акмеологічні технології: ділова гра; організаційна гра; бліц-гра; організаційно-комунікативна гра; організаційно-мислинцева гра; рефлексивна гра; дидактична гра, ігромодельовання; тренінгові акметехнології: психологічний тренінг; тренінги сенситивний, самопізнання, відеотренінги (дидактичні, творчі ігрові ситуації); ігрові, рольові (психотерапевтичні ігри, контрігри); тренінг аутопсихологічної компетентності; професійно-ситуативний; програмно-цільової спрямованості; тим-білдингові технології (від англійської team – building – формування команди) забезпечують навчальний процес переходом від пізнавальної мотивації до професійної, а також поступовим переходом до самоорганізації і саморегуляції. Інноваційними прийомами такого тренінгу є «зміна умов і правил», «інформаційна недостатність», «неочікувані ускладнення», «неочікувані заборони». Їх застосування призводить до формування комунікативних, гностичних, проєктивних, конструктивних, організаторських компонентів професійної діяльності, а також соціальної перцепції і рефлексії [5].

Проєктивні акметехнології допомагають самостійно конструювати свої знання, орієнтовані на самостійну діяльність (індивідуальну чи групову), передбачають рішення проблеми із використанням різноманітних форм і методів навчання.

Висновки. Отже, нині акмеологія інтенсивно розробляє нові та вдосконалює відомі акмеологічні технології, які за умов розуміння їх призначення, структури, специфіки та врахування специфіки умов їх використання в професійній підготовці, сприятимуть підвищенню якості освіти та формуванню різних видів компетентності майбутнього фахівця. Подальші завдання нашого дослідження будуть спрямовані на відбір акмеологічних технологій, які сприятимуть формуванню когнітивно-особистісного, мотиваційного, операційно-діяльнісного компонентів акмеологічної компетентності курсантів як одного з видів професійної компетентності.

Література

1. Деркач А. А. Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
2. Гусева А. С. Оптимизация гуманитарно-технологического развития государственных служащих: теория, методология, практика / А. С. Гусева, А. А. Деркач. – М. : РАГС, 1997. – 157 с.
3. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина) Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). – [2-е изд. испр.]. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.
4. Сибигатуллина Г. Р. Развивающие акмеологические технологии в системе совершенствования профессионального самосознания государственных служащих: дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03 / Г. Р. Сибигатуллина. – М., 2007. – 222 с.
5. Князев А. М. Акмеологические технологии активного игрового обучения / А. М. Князев, И. В. Одинцова. – М. : РАГС, 2009. – 184 с.
6. Жуков Р. Ф. Введение в педагогику деловых игр / Р. Ф. Жуков // Интенсивные методы и технологии в обучении и профессиональном развитии личности, возможности, перспективы, проблемы риска : сб. науч. тр. – СПб. : Балтийская педагогическая академия, 2006. – С. 6–10.

Майборода А. О. Акмеологічні технології в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту

Резюме. Аналізуються акмеологічні технології, що можна використовувати в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту. Визначаються сутність, призначення, критерії. Окреслюються основні види акмеологічних технологій, умови та можливості їх застосування у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: акме, акмеологія, акмеологічні технології, види акмеологічних технологій, професійна підготовка, критерії, умови використання акмеологічних технологій, вищий навчальний заклад.

Майборода А. А. Акмеологические технологии в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов службы гражданской защиты

Резюме. Анализируются акмеологические технологии, которые можно использовать в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов службы гражданской защиты. Определяется их суть, значение, предназначение, критерии. Выделяются основные виды акмеологических технологий, условия и возможности дальнейшего использования их в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: акме, акмеология, акмеологические технологии, виды акмеологических технологий, профессиональная подготовка, критерии, условия использования акмеологических технологий, высшее учебное заведение.

Majboroda A. A. Acmeological technology in the training of future specialists Civil Protection

Summary. Analyzed acmeological technology that can be used in the process of training future specialists of Civil Defence. Determined by their nature, value, purpose, criteria. Highlights the main types of acmeological technology, conditions and opportunities to further their use in higher education.

Key words: Acme Psychology, acmeological technology, acmeological types of technology, training, criteria, terms of use acmeological technology, higher education.

УДК 378.147

Паржницький В. В.

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України перебуває в стані інноваційного розвитку, а сам процес розвитку здійснюється на основі збереження та вдосконалення освітніх досягнень. Значущою особливістю сучасної системи професійної освіти є співіснування двох стратегій організації навчального процесу у ВНЗ – традиційної і інноваційної, остання з яких стимулює новаторські зміни як у педагогічній, так і у виробничій сфері. У зв'язку з цим спостерігається зростання дослідницького інтересу до вивчення та запровадження в навчальний процес виробничих та інноваційних інновацій, які сприяють більш ефективному формуванню фахових знань і вмінь майбутніх інженерів-педагогів.

Аналіз досліджень і публікацій. Ідеї гуманізації освіти розглядали в своїх працях О. Вишневський, О. Захаренко, В. Сухомлінський; розвиток пізнавальних інтересів та діяльності учнів – А. Алексюк, С. Бондар, В. Паламарчук, М. Палтишев, І. Підкасистий; ідеї розвивального навчання – Ф. Боданський, Г. Костюк, В. Рєпкін; технологію педагогіки співробітництва – М. Бухаркіна, М. Кларін, О. По-

лат, Н. Щуркова; проектну педагогіку – В. Загвязинський, О. Полат, О. Селіванова; інноваційну педагогіку – В. Безрукова, І. Дичківська, О. Ігнатович, А. Наїн, С. Поляков, В. Сластьонін, І. Якіманська. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених різним аспектам інноваційних технологій в навчальному процесі, потребує подальшого дослідження застосування цих інновацій у підготовці фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей.

Метою даної статті є визначення підходів до застосування в навчальний процес підготовки інженерів-педагогів у ВНЗ інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох компонентів: самої ідеї та процесу її практичної реалізації. Інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Іноді інновацією вважають використання відомого із незначною модифікацією.

У педагогіці поняття «інновація» вживається у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позиції особистісно орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення нового практичного досвіду з галузі техніки, технологій, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу [1, с. 21].

Найбільш повне визначення цього поняття подано в енциклопедії освіти, де інновації в освіті розглядаються як «процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» [2, с. 387].

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність викладача вищого навчального закладу, сутність якої полягає у становленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступень педагогічної творчості.

До одного з видів інновацій відносяться сучасні педагогічні технології, що передбачають оновлення методик викладання та взаємодії у навчальному процесі та сама організації процесу навчання. Тобто педагогічні технології – це такі, які забезпечують перетворення педагогічного процесу на цілеспрямовану діяльність всіх його суб'єктів [2, с. 661].

При підготовці майбутніх інженерів-педагогів застосовується сукупність таких педагогічних технологій, які адекватно відображають основні ідеї гуманістичної педагогіки:

- навчання у співробітництві,
- навчальні ігри;
- проектну технологію.

Навчання у співробітництві передбачає навчання у малих групах, де сумісними зусиллями викладач і студенти, використовуючи різноманітні методи та засоби навчання вирішують дидактичні задачі. Саме дидактичні задачі, які виникають у відповідності з логікою навчального процесу, використаною концепцією та особистісною орієнтацією студентів, на думку О. Полат і М. Бухаркіної, визначають той чи інший вид співробітництва в малих групах, різні форми взаємодії, той або інший метод навчання [3, с. 116].

Сумісна діяльність студентів на заняттях є основою організації навчального процесу на всіх його етапах, до яких відносяться ознайомлення з новим навчальним матеріалом, формування орієнтовної основи, формування необхідних навичок, застосування отриманих знань, контроль рівня навченості.

Таким чином, навчання у співробітництві використовується перш за все для того, щоб забезпечити для кожного студента можливість засвоїти та осмислити зміст навчальної інформації, щоб кожен член групи мав можливість поповнити недостатні знання.

Особливого значення надається комплектуванню малих груп викладачем. Члени груп повинні мати різний інтелектуальний потенціал, різний рівень навченості.

Групам видається навчальне завдання, яке вирішується частково кожним членом групи так, щоб кожне наступне завдання виконувалось іншим студентом. Таким чином, змагаються не сильні і слабкі, а кожен з членів групи, виконуючи своє завдання, змагається сам з собою, зі своїм раніше досягнутим результатом. Позитивним моментом такої навчальної діяльності є те, що викладач організовує процес обговорення результатів роботи кожної групи, якщо завдання було однаковим для всіх груп.

Р. Джонсон і Д. Джонсон вказують на такі основні відмінності в роботі за методикою співробітництва від інших форм сумісної групової роботи: взаємозалежність членів групи; особистісна відповідальність кожного члена групи за успіхи своїх сокурсників; сумісна навчально-пізнавальна, творча ді-

яльність в групі; загальна оцінка роботи групи, що складається із оцінки форм спілкування студентів поряд з академічними оцінками результатів їх роботи [3, с. 132].

Існує декілька типів взаємозалежності учасників навчання у співробітництві, в тому числі залежність учасників від єдиної цілі, задачі, які ставляться перед групою і яких можна досягти лише в результаті сумісної діяльності; залежність від джерела інформації, коли кожен студент володіє лише часткою загальної інформації, необхідної для вирішення поставленої загальної задачі; залежність від єдиного для всіх навчального матеріалу (один текст, вправи, серія задач, лабораторна або практична робота); залежність від єдиного для всіх комплекту матеріально-технічного або дидактичного забезпечення, необхідного для виконання загального завдання; залежність від одного для всієї групи заохочення (або всі члени групи заохочуються однаково, або ніяк) [3, с. 133].

Отже, робота у співробітництві дозволяє майбутнім фахівцям глибше засвоїти проблему, що вивчається, забезпечує підтримку у пошуку раціональної ідеї, підвищує рівень комунікативних відносин, розвиває здатність до самооцінки своїх дій.

Наступною інноваційною технологією, що сприяє розвитку пізнавальної активності майбутніх інженерів-педагогів є *навчальна гра*, яка водночас є видом креативної діяльності. До педагогічних умов, які сприяють розвитку ігрової креативної діяльності, Н. Кудикіна віднесла такі: формування пізнавальних інтересів майбутніх фахівців; збагачення їх знаннями, які опосередковано визначають зміст дидактичної гри; вплив на формування процесуально-операційного компоненту в сфері уявних і реальних взаємовідносин учасників гри; навчання правил колективної гри; сприяння реалізації повноцінних контрольних-оціночних дій; нейтралізація негативного виховного впливу соціального середовища; забезпечення особистісно орієнтованого підходу до навчання; створення розвивально-виховного і матеріального ігрового середовища [2, с. 140].

Дидактична гра займає важливе місце в навчальному процесі, оскільки вона не тільки активізує пізнавальну активність майбутніх інженерів-педагогів, але й виконує ряд інших функцій: стимулює та розвиває технічне й технологічне мислення, тренує пам'ять, допомагає розвивати увагу, комунікативні здібності тощо.

З методичної точки зору дидактична гра має стійку структуру, яка містить цілеполягання, мотиваційну діяльність, проектування структури і змісту гри, управління процесом гри, аналіз результатів ігрової діяльності. Ігрова форма навчальних занять реалізується за допомогою ігрових прийомів і ситуацій за такими напрямками:

- навчальна проблема ставиться перед студентами у вигляді ігрового завдання;
- навчальний матеріал використовується в якості засобу гри;
- організація гри забезпечує вирішення теоретичних і практичних завдань у вигляді розробки технологічних процесів, опорних схем, обґрунтування вибору інструментів, пристроїв, обладнання;
- створення позитивного емоційного настрою в процесі гри;
- організація колективної навчальної діяльності під керівництвом педагога.

З огляду на це застосування дидактичних ігор носить продуктивний характер, який виражається в імітації соціально значимих відношень між учасниками гри, в умінні застосовувати набуті знання та практичні вміння в різних ситуаціях.

Проектна технологія є сумісною діяльністю викладача і студентів, яка спрямована на пошук вирішення поставленої проблеми. Завдяки проектній технології навчальну проблему розглядають з усіх точок зору, застосовуючи набуті знання і додаткову інформацію із різних галузей для отримання реального продукту професійної діяльності. Ця технологія в силу своєї комплексності, проблемної спрямованості, орієнтації на сумісну групову роботу забезпечує вирішення важливих і складних дидактичних задач [3, с. 198]. Проектна технологія завжди передбачає наявність проблеми професійно значущої для майбутнього фахівця, а тому досягнення проектної мети здійснюється через детальну розробку проблеми, що завершується реальним практичним результатом. Ефективна робота над проектом забезпечується завдяки узгодженій роботі в команді, де учасники проекту по черзі виконують то роль лідера, який відповідає за успіх всього проекту, то роль виконавця, який вміє слухати партнерів по команді, розглядати альтернативні точки зору, виконувати доручені йому завдання.

Окрім формування професійних компетентностей, пов'язаних з розробкою проекту, дана технологія дозволяє паралельно з цим формувати і необхідні соціальні компетентності для розвитку культури спілкування в команді, організації сумісної діяльності над проектом, що вимагає під час його розробки виходу за межі свого вузького соціуму. В процесі розробки проекту виникає необхідність виконувати додаткові дослідження, які вимагають застосування експериментальних та порівняльно-співставляючих методів. А тому застосування проектної технології передбачає формування у майбутніх інженерів-педагогів таких інтелектуальних умінь, як аналіз, синтез, прогностування, пошук інформації, мисленнєвий експеримент, оцінювання якості отриманих результатів тощо.

Діяльність студентів у вирішенні навчальних проектів складається з таких етапів:

- *пошукового*, що заключається у постановці проблеми, вибору теми проекту, знаходження та вивчення необхідної інформації;
- *конструкторського* етапу, який передбачає пошук оптимальних шляхів вирішення задач, здійснення економічного оцінювання проекту, розроблення необхідної технологічної документації;
- *технологічного* етапу, що забезпечує практичну реалізацію ідеї проекту (вибір матеріалів, обладнання, робочих та контрольно-вимірювальних інструментів), виконання запланованих технологічних операцій, внесення коректив в конструкторську та технологічну діяльність;
- *рефлексивного* етапу, який забезпечує оцінювання студентами своєї діяльності в розробці проекту, можливостей та результатів досягнення поставлених задач;
- *заключного* етапу, в процесі якого аналізуються результати проекту та оцінюється його якість.

Отже, досвід застосування проектної технології навчання показав, що ефективність її використання в освітньому процесі ВНЗ обумовлена тим, що вона поєднує в собі, крім проектної і навчальної, дослідницьку, конструктивну, творчу, організаційну, комунікативну й оціночну діяльність.

Висновки. Таким чином, застосування комплексу інноваційних технологій навчання здійснюється як теоретична, так і практична підготовка студентів, формуються вміння практичного застосування знань з різноманітних галузей науки та техніки, розвивається творче мислення і професійна мобільність студентів. Активна участь в різних видах діяльності, опанування широким колом знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і комунікативних відносин дозволяє майбутнім інженерам-педагогам отримати певний життєвий досвід, який полегшить їм в майбутньому ефективно і раціонально організувати свою професійну діяльність.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [гол. ред. В. І. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – [2-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

Паржницький В. В. Застосування інноваційних технологій в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів

Резюме. У статті розглянуто методичні підходи до застосування у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів інноваційних педагогічних технологій (навчання у співробітництві, навчальні ігри, проектні технології).

Ключові слова: інженер-педагог, педагогічні технології, навчання у співробітництві, дидактичні ігри, проектна технологія.

Паржницкий В. В. Использование инновационных технологий в процессе подготовки будущих инженеров-педагогов

Резюме. В статье рассмотрены методические подходы к применению в процессе подготовки будущих инженеров-педагогов инновационных педагогических технологий (обучение в сотрудничестве, учебные игры, проектные технологии).

Ключевые слова: инженер-педагог, педагогические технологии, обучение в сотрудничестве, дидактические игры, проектная технология.

Parjnitkiy V. V. The use of innovative technologies in the training of future engineer-teachers

Summary. The article considers the methodological approaches for use in the preparation of future engineers and educators innovative teaching technologies (collaborative learning, learning games, design technology).

Key words: engineer-teachers, pedagogical technology, cooperative learning, educational games, design technology.

Розділ III

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147.73.0

Алиев А. Э.

УЧЕБНЫЙ ЭТЮД КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В СКУЛЬПТУРЕ

Постановка проблемы. В последние десятилетия мы являемся свидетелями многих идейно-художественных и стилистических преобразований в скульптуре. Причем, наряду с известными мастерами, свой первостепенный вклад в развитие пластического искусства вносят молодые дарования – выпускники художественных учебных заведений. Именно молодым специалистам свойственно проявлять художественный темперамент и энергичный задор в борьбе за утверждение себя как личности в искусстве, а также углубления и расширения его педагогического опыта. В связи с актуальностью данной темы возникает оправданная задача дальнейшего развития и методологического исследования коренных основ скульптуры – учебного этюда как неисчерпаемого и вдохновенного процесса формирования.

Анализ публикаций. Анализ специфических особенностей скульптурного этюда представлен у многих исследователей, таких как Э. Ганкина, Е. Мурина, М. Стекольников, Т. Медведева и др. Вместе с тем обзор источников не дает исчерпывающего представления о современном состоянии исследуемого материала. О малой изученности учебного этюда свидетельствует также небольшое количество публикаций.

Выдающийся российский скульптор А. Матвеев писал: «Необходимо этюд с натуры поднять на уровень художественного произведения» [1, с. 13]. К сожалению, крылатые слова и убеждения учеников «Мастера», поднявших этюд до уровня самостоятельного жанра, не получили широкого распространения за пределами альма-матер.

Специфическая направленность академического учебного этюда не стала также предметом обсуждения в печати, поэтому в современных условиях он находится в состоянии, преодолевающем энтропию¹.

В настоящее время эта проблема представляет интерес. Следует говорить об основных тенденциях, актуальности и необходимости дальнейшего развития учебного этюда как первичного формообразующего мира скульптуры.

Цель данной статьи – представить учебный этюд как метод обобщенного образно-пластического выражения натуральных и композиционных решений; провести анализ, характеристику и различия этюда.

Изложение основного материала. Этюд представляет подготовительный этап способа освоения жизненного материала и является необходимым условием индивидуального развития будущих специалистов в области скульптуры.

Учебный этюд имеет древние корни, обусловленные методологической необходимостью последовательного введения натуральных и композиционных заданий в скульптуре. Исследователи академического скульптурного этюда в начале XX века пришли к выводу, что он строился по безупречным строгим канонам «правильности» и анатомичности натуральных изваяний.

«Однако это не совсем так. Этюд как самоценное создание мастера возникал, наоборот, в борьбе с академизмом, именно тогда, когда скульпторы начали искать гармонию и красоту в окружающей их жизни, чуть ли не в будничной повседневности. Они учились ловить многогранный облик натуры, чтобы затем выразить его вещественно-зримым языком пластических форм, «возвести в степень», – позднее отметит А. Матвеев [1, с. 15].

Живописные и графические этюды как основы экспериментального творчества возникли гораздо раньше, нежели пластические. Лишь в конце 1880–90 гг. на российских и мировых художественных выставках появляются скульптурные этюды в долговечных материалах – бронзе, камне и дереве. В начале XX столетия, устойчиво войдя в практику скульптуры, этюд получил широкое распространение и признание специалистов художественного мира. «Этюд становится основой многих творческих открытий, без которых прогресс скульптуры был бы вообще невозможен» [1, с. 14]. Действительно, этюдные изваяния как одна из специфических форм пластического выражения, находясь в вечном круговороте дискуссий, требует непрерывного обновления и развития.

¹ Энтропия – мера отклонения реального процесса от идеального.

Относительная быстрота выполнения этюдов позволяет мобильно решать основные проблемы скульптуры как образно-содержательного постижения мира. Учебный этюд – это способ пластического выражения свежего жизненного впечатления, это путь к цельности и гармонии, где нет необходимости «засорять» работу второстепенными отвлекающими от главного деталями.

Подобный подход вызван необходимостью методического изучения пластического мастерства. Выдающийся скульптор А. Матвеев считал, что основная цель преподавателя – «дать школу» начинающему художнику. Скульптор не преувеличивал, но и не преуменьшал ее значение. Он видел свою задачу в том, чтобы воспитать в студентах «разумное отношение к работе», «то есть прививать культуру процесса работы, заставляя обращаться на классические мировые образцы, не убивая самостоятельности у студента, сохраняя и поощряя национальные черты. Не останавливался на чем-нибудь одном, сам двигался вместе с учениками, выискивал самый простой способ для достижения цели. Эта работа, конечно, длительная, медленная, и я, конечно, не старался тянуть овощ за ботву, чтобы скорей вырос. Заставлял работать головой, честно и без всяких трюков. Школа есть школа» [2, с. 46]

Следует отметить, что небольшой по размеру скульптурный этюд позволяет студенту в кратчайшие сроки добиваться поставленной цели, воспитывает цельное и абстрагированное видение, где ставится задача соблюдения анатомических пропорций, раскрытие характера и психологического состояния натуры. Окунаясь в удивительный мир формообразований, перед студентом открыты различные пути объемного самовыражения. Влияя на эмоции зрителя, этюд по своей внутренней сути, призван преодолевать инертность и монотонность внешней формы, создавая особую художественную среду и условия для развития новых стилевых направлений.

«Многие хорошо помнят этюды С. Лебедевой; может быть, несколько меньше известны этюды В. Мухиной (большинство из них относится к начальной поре творчества). Хранятся в музеях этюды А. Голубкиной, В. Домогацкого, Н. Андреева и Б. Королева. Но они уже совсем отданы истории. Этюд, созданный скульптором как чистая артистическая композиция гармонических элементов, сего дня – редкость» [2, с. 14].

Следует отметить, что при выполнении многочасовых, длительных учебных натурных постановок целесообразно вводить «односеансные» работы над этюдом. Это позволит наиболее эффективно овладеть пластической грамотой на начальных этапах обучения студентов. Именно здесь, экспериментируя формой, мы можем зафиксировать жизненные впечатления, развить гротескную заостренность пластических характеристик, взаимодействуя миниатюрной, но, безусловно, значимой формой с пространством. В небольших размерах возможны маневры и поиски выразительной формы, что в определенной мере способствует формированию чувства пластической композиции, пропорции и характеров, наполненных живой пульсирующей энергией. Одними из важных задач обучения скульптуре являются экспериментальная лабораторная многоаспектность этюдных опытов и поиск художественно углубленных характерных типажей живой формы.

Следовательно, пройдя «формотворческий» путь и изучив пластическую структуру изнутри, используя неожиданные или осознанные формальные приемы, можно наполнить этюдное произведение достоверным содержанием жизни.

В учебном процессе этюд активно используется в междисциплинарном блоке – скульптуре и композиции. Если в скульптуре учебный этюд позволяет обобщенно осмысливать индивидуальность и передать бесконечную изменчивость натуры, то композиционный этюд, граничащий с эскизом, способен выразить результат поисков идейной выразительности. «Этюд становится художественным произведением и тогда, когда найденная в процессе «камерных» поисков форма уже содержит в себе ясную общезначимую идею (как основу дальнейшей разработки в большом размере)» [1, с. 16–17].

Однако следует помнить о том, что, умение видеть многогранную красоту жизни и способность воплотить в пластическую форму этюда – это одна из ступеней произведений монументальной и станковой скульптуры. До сих пор остаются актуальными не утихающие споры в определении специфики проблематики и перспективы этюда. Даже если мы встречаемся с оригинальными решениями в этюдах, сегодня нельзя констатировать об устойчивых завоеваниях выставочных просторов. Одной из причин вынужденного или естественного ухода этюда является развитие скульптуры малых форм. Малая пластика становится доступной, мобильной и менее энергоемкой, хотя в сущности она заимствует основные качества этюда, является более завершенным вариантом, завоевавшим самостоятельный жанр.

Скульптура малых форм имеет самые широкие перспективы развития и целый ряд преимуществ перед большой скульптурой. Об этом свидетельствуют различного уровня выставки и бьеннале по скульптуре. Одной из причин возросшего уровня и интереса к малой пластике лежит в ее доступности

сти, позволяющей реализовать идею сразу, минуя или максимально сокращая длительные и трудоемкие этапы перевода в материал. Самыми распространенными материалами в малой пластике являются шамот, дерево, мрамор и бронза. Скульптура малых форм в силу сравнительно небольшого масштаба раскрепощает творческий процесс, фантазию и технические возможности автора. Она позволяет экспериментировать, выстраивать концептуальные цели и решать различные образно-пластические задачи. Малая пластика дает возможность в учебном процессе изучать художественные и образные особенности скульптуры.

Вместе с тем известный искусствовед Э. Ганкина, исследуя творчество О. Родена, А. Майоля, А. Бурделя и российского мастера А. Матвеева, считает: «Защищая этюд сегодня, важно разобраться не в отличиях этюда «артистического» от этюда учебного. Гораздо важнее понять, что артистический этюд дал скульптуре и что он способен ей дать» [1, с. 15].

Малая пластика как готовый продукт высокого «артистического» исполнения всегда имела успех у публики. Несмотря на поверхностную мысль и салонную отшлифованность, пластика малых форм способна привлечь к себе массового зрителя. Однако законченная и эффектная скульптура малых форм не всегда дает ответы на извечные темы уникального рождения формообразующего начала скульптуры. Ценность и актуальность учебного этюда состоит в ее рукотворности, дыхании и темпераменте скульптора.

Вышеизложенный анализ позволяет сделать следующие **выводы**.

1. Учебный этюд имеет первостепенное значение в изучении и решении пластических проблем в искусстве скульптуры.

2. Учебный этюд обладает большими потенциальными возможностями в педагогическом аспекте: изучение художественно-образных и концептуальных особенностей скульптуры.

3. Жизнеспособность этюда зависит от образно-композиционной основы, где заложена потенциальная многоаспектность толкования авторского замысла. Скульптурный этюд, наполненный конкретно-чувственным импульсом, несет в себе элементы формотворчества и достоверность дыхания жизни.

4. Этюд в скульптуре обладает уникальными возможностями. Во-первых, он представляет переходный или подготовительный этап работы к будущему станковому или монументальному произведению. Во-вторых, может выступать как самостоятельный художественный объект в выставочном и музейном пространстве.

Алієв А. Е. Навчальний етюд як метод навчання у скульптурі

Резюме. В даній статті наведено аналіз навчального академічного етюду в скульптурі як невід'ємної частини розвитку у студентів образно-пластичного мислення в системі художньої освіти. Розглянуто питання пластичного досвіду скульптурного етюду кінця XIX і початку XXI ст. у творчості видатних майстрів мистецтва скульптури.

Ключові слова: навчальний етюд, скульптура, пластичний образ, композиційне рішення, абстрагування, стилізація форми.

Алиев А. Э. Учебный этюд как метод обучения в скульптуре

Резюме. В данной статье дан анализ учебного академического этюда в скульптуре как неотъемлемой части развития у студентов образно-пластического мышления в системе художественного образования. Рассмотрены вопросы пластического опыта скульптурного этюда конца XIX и начала XXI вв. в творчестве выдающихся мастеров искусства скульптуры.

Ключевые слова: учебный этюд, скульптура, пластический образ, композиционное решение, абстрагирование, стилизация формы.

Aliev A. Academic study in sculpture

Summary. This article provides an analysis of the training of academic studies in sculpture, as an integral part of the development of students' figuratively-plastic thinking in art education.

The plastic experience of sculptural studies of the late nineteenth and the beginning of the 21st centuries in the works of prominent masters of the art of sculpture are observed in this article.

Key words: academic study, sculpture, plastic image, composition solution, abstraction, stylized forms.

Литература

1. Ганкина Э. Этюд в скульптуре / Э. Ганкина // Творчество. – 1980. – № 7. – С. 13–17.
2. Мурина Е. Б. Александр Матвеев / Е. Б. Мурина. – М. : Советский художник, 1979. – 372 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ИНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ СТРАШЕКЛАССНИКОВ ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ И ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Постановка проблемы. Процесс глобализации, вызванный, по мнению З. В. Ивановского, «транснационализацией мирового хозяйства и экономической интеграцией, распадом социалистической системы, резким сокращением численности тоталитарных и авторитарных режимов и особенно информационной революцией, обострил старые и породил новые проблемы в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в области образования» [1, с. 119].

В условиях глобализационных процессов, во многом сложных и противоречивых, именно образование, по мнению отечественных и зарубежных специалистов (М. М. Акулич, З. В. Ивановский, В. В. Журавлев, В. Г. Федотов и др.), должно стать важнейшим фактором обеспечения растущей конкурентоспособности государства, сохранения им своей национальной идентичности. Поэтому вполне закономерно, что создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей – будущей интеллектуальной элиты государства, – является одним из приоритетных направлений образовательной политики и находит отражение в основных положениях Национальной программы «Образование. Украина XXI век», «Дети Украины», Государственной целевой программы работы с одаренной молодежью.

Анализ литературы. Несмотря на то, что идеи целенаправленного развития творческой личности выдвигались многими учеными (Ш. А. Амонашвили, Д. Б. Богоявленской, Л. С. Выготским, В. В. Давыдовым, Э. В. Ильенковым, А. М. Матюшиным и др.), проблема одаренности и творчества является одной из ведущих и интенсивно исследуемых в современном образовательном пространстве. В «Рабочей концепции одаренности» дается следующее определение: «Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [2, с. 7]. Педагоги, психологи, практики образования отмечают необходимость перестройки системы образования путем создания «обучающих и воспитательных технологий, обеспечивающих реализацию личностных потенциалов ребенка» [3, с. 3], разработки специальных программ, нацеленных на работу с одаренными детьми, о чем свидетельствуют материалы многочисленных научно-практических конференций и «круглых столов». «Инновационность» заключается в новизне содержания и методов образовательной деятельности. «Подобная новизна является, как правило, результатом творческого поиска педагога, воплощенного в конечном итоге в создании авторской образовательной программы» [4, с. 139].

Наряду с развитием творческого потенциала личности (выявление задатков и способностей детей и молодежи, создание условий для развития, психолого-педагогическое сопровождение, социализация) на современном этапе развития общества государственная политика ставит перед системой образования не менее важную цель – готовить выпускника, способного к личностному, профессиональному, жизненному, социальному, культурному и творческому самоопределению, к успешной реализации себя в непрерывно меняющихся социальных реалиях, жестких конкурентных условиях мирового рынка труда. Поэтому, по справедливому замечанию С. Ю. Залуцкой и С. В. Паниной, «на передний план выдвигаются задачи, связанные с эффективным самоопределением растущей личности в различных видах творчески ориентированной деятельности, актуализируется обращение к проблеме формирования творческого самоопределения обучающихся как ценностной категории человека» [5, с. 83]. Таким образом, проблема творческого и, как следствие, профессионального самоопределения интеллектуально одаренных старшеклассников – одна из актуальных проблем в практике современного среднего образования, как в общеобразовательных учебных заведениях, так и в системе внешкольного образования.

По мнению ряда отечественных и зарубежных специалистов (Т. А. Астахова, Л. Н. Буйлова, Т. А. Карелина, Л. Г. Петросян, А. В. Пинчук и др.), преимуществами системы внешкольного образования и воспитания являются возможность свободного выбора каждым ребенком направления и вида деятельности, личностно-деятельностный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению. Одним из путей расширения возможностей социализации детей и молодежи, решения проблемы профессионального самоопределения одаренных детей является творчески и интеллектуально ориентированная деятельность во внешкольных учебных заведениях, многообразие видов деятельности которых удовлетворяет самые разные интересы, склонности и потребности ребенка. Благоприятные условия для

формирования лидерских качеств, развития творческих способностей и исследовательских компетенций созданы в научных секциях Малой академии наук школьников Крыма «Искатель» и творческих объединениях Крымской малой академии искусств и народных ремесел. Исследователь И. Н. Булимова, разделяя точку зрения Г. К. Селевко [6], определяет исследовательскую компетентность как «интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её к самостоятельной исследовательской деятельности, основанной на знаниях, умениях, навыках и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на успешное личностно или социально значимое исследование, творческое преобразование действительности» [7, с. 5].

Цель статьи – анализ организации научно-исследовательской и творческой деятельности в секции журналистики МАН Крымского республиканского внешкольного учебного заведения «Центр детского и юношеского творчества».

Изложение основного материала. Теоретико-методологической основой работы секции является авторская учебная программа, одобренная коллегией Министерства образования и науки Автономной Республики Крым № 1/8 от 24.02.2010 г. и рекомендованная для использования в общеобразовательных и внешкольных учебных заведениях Автономной Республики Крым. В основе содержания и структуры программы лежит концепция личностно-ориентированного учебного процесса, в частности освоения учащимися начальных навыков журналистского дела. Новизна учебной программы состоит в том, что она опирается на такие филологические дисциплины, как стилистика русского языка, культура речи, литературное редактирование; обеспечивает межпредметные связи с литературой (написание материалов для газеты), искусством (дизайн издания, обработка фотографий, рисование необходимых атрибутов), информатикой (работа в прикладных программах на ПК) и др. Цели учебной программы – формирование коммуникативной компетенции; освоение комплекса умений и навыков работы с информацией, общей информационной культуры; формирование мировоззрения, активной жизненной позиции и толерантности; реализация творческого потенциала через создание текстов для средств массовой информации, школьных и авторских газет и журналов, написание и защита научно-исследовательских работ учащихся-членов МАН. Отметим также, что предоставленная учащимся и слушателям секции возможность заниматься научно-исследовательской деятельностью в различных направлениях (журналистика, русский и украинский языки и литература, литературное краеведение, литературное творчество, искусствоведение) дает им возможность не только развить свои исследовательские компетенции в контексте филологического и культурологического знания, но и определить приоритеты, что в дальнейшем, безусловно, влияет на выбор будущей профессии.

Образовательными задачами являются изучение истории журналистики и основ журналистского творчества; развитие умений грамотного и свободного владения устной и письменной речью; формирование практических навыков создания печатной продукции; обучение навыкам делового общения, умению вести конструктивный диалог, публично выступать; воспитание внимания, формирование навыков работы в группе; повышение общего уровня эрудиции; получение допрофессиональной ориентации.

В ходе теоретической и практической подготовки начинающих журналистов происходит реализация следующих *воспитательных задач*: формирование представления о журналистике как о профессии, играющей специфическую роль в жизни общества и человека; формирование личности журналиста как совокупности профессионально-творческих, индивидуально-психологических, нравственных и гражданских качеств; формирование основных этических норм и понятий как условия правильного восприятия, анализа и оценки окружающей жизни.

Учащиеся должны знать основные сведения по истории мировой и отечественной журналистики, истоки журналистики; виды СМИ, типологию, классификацию; специфику газет, журналов, радио-, телевидения, Интернет-СМИ; основные жанры журналистики; теорию и методику журналистского творчества, особенности журналистского текста; методы работы с текстом; правила и нормы газетного языка; основы издательского дела, этапы создания печатного и электронного издания; основы стилистики и литературного редактирования; основы компьютерной грамотности; психологические и этические аспекты работы журналиста; основы риторики, ораторского мастерства и культуры речи; сведения по теории литературы; орфографический и пунктуационный минимум; методику организации самостоятельной научно-исследовательской работы.

Учащиеся должны уметь быстро реагировать на события, происходящие вокруг них, продуктивно действовать в информационном пространстве, используя для достижения своих целей создаваемые проекты; собирать информацию из разных источников и работать с ней; владеть теорией газетных жанров, уметь определить жанровую природу газетного материала, его структуру, функцию языковых средств и деталей; уметь грамотно изложить информацию в форме заметки, корреспонденции, интервью, зарисовки и др.; уметь видеть и самостоятельно конструировать в журналистских текстах автор-

ское отношение к героям, событиям; уметь проектировать, верстать печатные издания; уметь вести беседу, общаться, не бояться выступать перед аудиторией; писать и защищать научно-исследовательские работы в секциях журналистики, зарубежной литературы, искусствознания МАН, готовить научно-исследовательские проекты.

Основная методическая установка программы – обучение учащихся навыкам самостоятельной индивидуальной и групповой работы по созданию журналистских текстов, практическому конструированию печатного издания, написанию научно-исследовательских работ. Индивидуальное освоение ключевых способов деятельности происходит на основе системы заданий, воспроизводящих и творческих упражнений. Большинство заданий выполняется с помощью персонального компьютера и необходимых программных средств. В задачи преподавателя также входит создание благоприятных условий для реализации ведущей подростковой деятельности – авторского действия, развития исследовательских компетенций.

Методика подготовки будущих журналистов основывается на комплексном подходе, который складывается из тесного взаимодействия словесных, наглядных и практических методов обучения и воспитания.

Для выполнения поставленных задач в программе сочетаются такие формы проведения занятий, как теоретические и практические занятия (лекции, беседы, психологические, социально-коммуникативные тренинги, деловые, ролевые, интеллектуальные игры, практическая работа по написанию статей и выпуску газет и журналов в творческой лаборатории, творческие мастерские, конкурсы-защиты работ и проектов), пресс-конференции, экскурсии и встречи с профессионалами. Единицей учебного процесса является блок занятий (раздел). Внутри блоков разбивка по времени изучения производится преподавателем самостоятельно. Занятия проводятся с учетом возрастных и психологических особенностей детей и на основе дифференцированного подхода. В учебной программе разработаны три уровня: воспитанники, учащиеся, слушатели.

В соответствии с нормативными документами Министерства образования и науки Украины и с целью развития и поддержки способных, одаренных и талантливых воспитанников, учащихся, слушателей, которые занимаются научно-исследовательской работой, кандидатов и действительных членов МАН Украины, победителей и призеров городских, районных, республиканских, всеукраинских, международных конкурсов 30% учебного времени отводится на индивидуальную работу [8].

Учебная программа помогает решить важную и сложную проблему современной практики среднего образования – проблему осознанного профессионального выбора учащихся, расширение возможностей их социализации.

Немаловажную роль в развитии творческих способностей учащихся является и их участие в работе творческих лабораторий и мастер-классов Крымской малой академии искусств и народных ремесел, которые для начинающих журналистов проводят Заслуженные журналисты Автономной Республики Крым и Украины, главные редакторы и журналисты крымских СМИ, преподаватели факультета славянской филологии и журналистики Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. С большим желанием принимают участие в работе творческих лабораторий и выпускники Академии. Обязательным условием определения рейтинга слушателя КМАиНР является участие в городских, республиканских, всеукраинских и международных творческих конкурсах, написание журналистских текстов в СМИ, выпуск школьных и республиканских периодических изданий [9].

Учащиеся и слушатели секции журналистики МАН неоднократно становились победителями и призерами республиканского и всеукраинского этапов конкурса-защиты научно-исследовательских работ учащихся-членов МАН, международных творческих конкурсов и фестивалей, таких как Международный форум пушкинских школ и Всемирный фестиваль (г. Москва), Международный фестиваль-конкурс детско-юношеской журналистики (г. Киев), независимая премия «Читатель» (г. Москва), Международный фестиваль коммуникаций (МДЦ «Артек»), конкурс публицистических работ учащихся (Польша), Международная Интернет-олимпиада по русскому языку (г. Москва), творческий конкурс юных журналистов (Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола), художественно-публицистический конкурс (г. Тольятти, г. Новосибирск) и др., стипендиатами Совета министров и Верховной Рады Автономной Республики Крым, были награждены путевками в Грецию, Москву, в МДЦ «Артек».

Знания, полученные на занятиях во внешкольном учебном заведении, помогают учащимся не только получить допрофессиональную подготовку и определиться с выбором профессии, поступить на факультеты славянской филологии и журналистики таких престижных высших учебных заведений, как Киевский славистический университет, Киевский Международный университет, Литературный институт им. Пушкина (г. Москва), Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского и другие, но и успешно продолжать заниматься научно-исследовательской работой, уже будучи студентами.

Таким образом, исходя из опыта работы секции журналистики МАН, мы можем сказать, что в условиях глобализации развитие творческих способностей и исследовательских компетенций учащихся в системе внешкольного образования является одним из путей профессионального самоопределения интеллектуально одаренных старшеклассников, а создание условий, обеспечивающих выявление, развитие и поддержку одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей в системе внешкольного образования – одной из приоритетных задач образовательного процесса начала XXI века, обусловленного переходом общества от постиндустриального к информационному этапу своего развития.

Литература

1. Ивановский З. В. Высшее образование в условиях глобализации / З. В. Ивановский // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 1. – С. 109–114.
2. Рабочая концепция одаренности / [Д. Б. Богоявленская (ответственный ред.), В. Д. Шадриков (научный ред.), Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, И. В. Калиш, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, В. Д. Ушаков, М. А. Холодная, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич]. – [2-е изд., расш. и перераб.]. – М., 2003. – 90 с.
3. Маслова В. А. Психологические условия развития творческого потенциала одаренных детей дошкольного возраста : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / В. А. Маслова. – Нижний Новгород, 2003. – 46 с.
4. Буйлова Л. Н. Актуализация роли дополнительного образования детей в современной образовательной политике РФ / Л. Н. Буйлова // Актуальные задачи педагогики : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Молодой ученый, 2011. – С. 138–141.
5. Залущая С. Ю. Творческое самоопределение обучающихся в контексте гуманитарного образования / С. Ю. Залущая, С. В. Панина // Развитие творческого потенциала личности и общества : материалы международной научно-практической конференции 17–18 января 2013 года. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013 – С. 83–86.
6. Селевко Г. К. Компетентности и их классификации / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
7. Булимова И. Н. Идея гуманизации как методологическая основа развития ученика-исследователя / И. Н. Булимова // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – 2012. – № 22(257). – Частина VII. – С. 5–12.
8. Учебная программа секции журналистики МАН / состав. С. И. Афанасьева. – Симферополь : КРВУЗ «ЦДЮТ», 2009. – 41 с.
9. Афанасьева С. И. Крымская малая академия искусств и народных ремесел: методика организации работы с одаренными учащимися / С. И. Афанасьева, А. В. Пинчук // Современные образовательные технологии педагогов Кубани и соотечественников за рубежом : научно-методический сборник. – Краснодар : ККИДППО, 2012. – С. 10–15.

Афанасьєва С. І. Професійне самовизначення інтелектуально обдарованих старшокласників через дослідницьку та творчу діяльність

Резюме. Дана стаття висвітлює досвід роботи секції журналістики МАН з розвитку творчих здібностей та дослідницьких компетенцій учнів у системі позашкільної освіти як один із шляхів професійного самовизначення інтелектуально обдарованих старшокласників.

Ключові слова: позашкільна освіта, творчі здібності, дослідницькі компетенції, професійне самовизначення.

Афанасьева С. И. Профессиональное самоопределение интеллектуально одаренных старшеклассников через исследовательскую и творческую деятельность

Резюме. Данная статья освещает опыт работы секции журналистики МАН по развитию творческих способностей и исследовательских компетенций учащихся в системе внешкольного образования как один из путей профессионального самоопределения интеллектуально одаренных старшеклассников.

Ключевые слова: внешкольное образование, творческие способности, исследовательские компетенции, профессиональное самоопределение.

Afanasieva S. I. Professional self-determination of intellectually gifted senior pupils through research and creative activity

Summary. This article reveals an experience of journalism department of Minor Academy of Sciences of Ukraine on the development of creative abilities and research skills in the supplementary education system as a way of professional self-determination for intellectually gifted senior pupils.

Key words: supplementary education, creative abilities, research skills, professional self-determination.

О ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ, ОКОНЧИВШИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ НАЦИОНАЛЬНУЮ ШКОЛУ

Постановка проблемы. Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Современная окружающая среда требует высокую активность человека и его способности нестандартного мышления. С учетом общественного развития требований к современным социокультурным ценностям каждые 5–8 лет возникают новые области профессиональной деятельности, а их устаревшие аналоги исчезают. В этой связи квалификационная модель специалиста утрачивает свою актуальность в настоящее время, она постепенно вытесняется моделью компетентности. Согласно этой модели совместно со знаниями, умениями учебной дисциплины у студента следует формировать такие качества, которые будут востребованы будущим профессиональным трудом. Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых студентов на этапе адаптации составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования. Одаренные студенты нуждаются в помощи педагога на этапе адаптации. В силу личностных особенностей такие студенты наиболее чувствительны к оценке своей деятельности в ходе обучения, они более восприимчивы к различным инновационным изменениям в учебном процессе и лучше их воспринимают.

Анализ литературных данных указывает, что в современной литературе появляется все больше статей, публикаций, так или иначе затрагивающих эту тему. Так, например, литературные данные указывают на то, что более 50% студентов не воспринимают с первых дней изучение начертательной геометрии в период адаптации первокурсников к обучению в вузе. Акцент на исследование содержания графической подготовки, отчасти – методов и средств обучения черчению, сделан в работах И. Г. Борисенко [1], Г. К. Болотиной [2], С. В. Грачевой, В. Г. Виткалова [3], В. В. Дергач [4; 5] и других авторов. К тому же ряд авторов обращает внимание на то, что в меньшей степени изучены вопросы совершенствования форм организации обучения инженерной графике и других базовых дисциплин. Однако очень редко встречается информация относительно таких студентов, которые окончили школу или классы с не русским языком обучения.

Цель статьи – рассмотреть методы обучения инженерной графике одаренных студентов, окончивших общеобразовательную национальную школу; представить методические приемы, стимулирующие работу студентов независимо от того, на каком языке шло обучение в школе.

Изложение основного материала. Недостаток информации, которую можно усвоить и переработать, одаренные студенты воспринимают болезненно. Поэтому ограничение их активности чревато негативными реакциями невротического характера. Однако свойственное многим из них разнообразие интересов иногда приводит к тому, что они начинают несколько дел одновременно, а также берутся за слишком сложные задачи. Хотя одаренные студенты нередко успешно взаимодействуют с партнерами посредством Интернета, процессы общения при этом претерпевают существенные изменения по сравнению с традиционными формами общения. Также существует подход, основанный на комплексной оценке и включающий множество оценочных процедур (тестирование, опрос педагогов-предметников и кураторов, наставников и т. д.). Однако и комплексный подход не избавляет полностью от ошибок. Печальна судьба и тех студентов, которые были отнесены по результатам обследования к числу одаренных, но затем никак не подтвердили этой оценки. Необходимо учитывать, что ни один из существующих тестов не охватывает всех видов одаренности.

Существует естественный эксперимент, когда, например, на занятиях организуется нужная для исследования обстановка, которая является для студента совершенно привычной, и когда он может и не знать, что за ним специально наблюдают. Мы охотно разрабатываем такие формы эксперимента, в которых важная роль отводится наблюдениям. Одаренные студенты обладают некоторыми общими особенностями, которые учитывают учебные программы для них. К таким общим особенностям относятся способность быстро схватывать смысл принципов, понятий, положений. Такая особенность требует широты материала для обобщения его, а также способность подмечать, рассуждать и выдвигать объяснения. Основные требования к таким программам:

- студенты должны быть заинтересованы в ускорении демонстрировать свой интерес к повышению способности в той сфере, где будет использоваться это ускорение;
- они должны быть достаточно зрелыми в социально-эмоциональном плане.

Именно студенты с высоким интеллектом больше всего нуждаются в «своем» педагоге.

Для одаренных студентов в группе в процессе обучения и построения своей деятельности нами разработаны гибкие, индивидуализированные программы; создается теплая, эмоционально безопасная атмосфера в группе; предоставляется обратная связь студенту; используются различные стратегии обучения; мы уважаем личность; способствуем формированию положительной самооценки студента; уважаем его ценности; поощряем творчество и работу воображения; стимулируем развитие умственных процессов высшего уровня.

В этой связи мы сформулировали свою задачу: создать и прогнозировать возможность реализации дидактических условий для повышения качества высшего образования с одаренными студентами, закончившими школу не только на русском языке [6; 7].

В настоящее время отсутствует методическое обеспечение по естественнонаучным дисциплинам, которое можно было бы использовать в высшей школе для работы со студентами, окончившими школы или классы с не русским языком обучения. По завершению учебной дисциплины мы в течение ряда лет проводили независимое анкетирование. Третий год включаем в анкету вопрос: «На каком языке проводились занятия в школе?». Результаты анкетирования указали, что примерно 15% студентов окончили общеобразовательную школу на украинском языке обучения, 25% – на крымскотатарском. Это только в нашем учебном заведении на инженерно-технологическом факультете. Ниже приведен фрагмент созданного учебного пособия в виде терминологического словаря, содержащего информацию на крымскотатарском, украинском и русском языках. В него входят не только перевод, пояснение, но и наглядная информация в виде фигуры, детали, схемы и прочих конструкций. Такая структура пособия позволяет понимать информацию на любом языке. Например (рис. 1):

Пирамида усеченная – часть пирамиды, заключенная между её основанием и секущей плоскостью, параллельной основанию.

Піраміда усічена – частина піраміди, ув'язнена між її підставою і січною плоскістю, паралельною підставі.

Тёпеси сечилип кесильген пирамида – пирамиданынь темелинен ве шу темельге параллель олгъан сечкен тюзлилик арасында ерлешкен пирамиды къысымы.

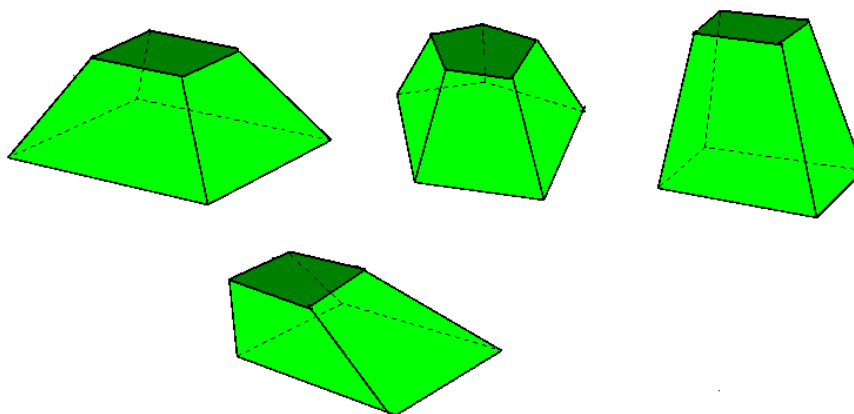


Рис. 1. Виды усеченных пирамид.

Кроме того, мы одновременно внедряем в учебный процесс и другие элементы, позволяющие снижать барьер адаптации к восприятию начертательной геометрии с первых недель пребывания в вузе. Эксперимент проводится систематически на инженерно-технологическом факультете Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет» с 2001 года (он не позволяет нам угасать в качестве педагога), учитываем и тот фактор, что с каждым годом учебные планы предусматривают уменьшение количества часов на изучение естественнонаучных дисциплин, а объём программы не изменяется. Это означает, что за минимальное время студенту необходимо усвоить информацию, необходимую для восприятия специальных дисциплин с последующим использованием в будущей профессиональной деятельности. Такую задачу можно решить только за счет рациональной организации самостоятельной работы, используя интерактивные формы обучения. Быстрый рост информации, в том числе и учебной, обуславливает необходимость создания таких целей, содержания, графического образования подрастающего поколения, которые будут способны обеспечить устойчивое воспроизводство и развитие материального и интеллектуального потенциала Украины на основе современных инновационных технологий. Учитывая состояние вопроса подготовки первокурсников по математике, черчению, которые являются фундаментом для начертательной геометрии в технических вузах, мы поставили перед собой задачу – помочь первокурсникам снизить барьер адаптации к этой учебной дисциплине.

Дисциплина «Начертательная геометрия» развивает пространственное, логическое, абстрактное мышление, творческие качества личности, формирует пространственное воображение, обеспечивает политехническую грамотность, знакомит с элементами проектирования и конструирования.

В настоящее время стремительно развивающиеся компьютерные технологии предоставляют новые возможности и выдвигают повышенные требования к преподаванию технических (инженерных, базовых) дисциплин высшего профессионального образования (ВПО). Современные персональные компьютеры (ПК) обладают широкими возможностями, обеспечивая интерактивный режим работы, простоту управления самостоятельной работой студента, передачу с большей точностью графической информации, мелких деталей чертежей и схем, их можно использовать в любой аудитории, не привлекая действия преподавателя к неприиспособленной доске.

При чтении лекции, проведении практических занятий по начертательной геометрии и инженерной графике нами используются элементы мультимедиа-информации. Созданные нами мультимедиа-разработки позволяют совершенствовать методику изложения теоретического учебного материала, значительно увеличить объем и наглядность информации, не увеличивая объем часов, предусмотренных учебно-методическим комплексом дисциплины на каждое занятие. При этом увеличивается концентрация внимания студента в связи с тем, что вербально-логическое пояснение графического изображения, позволяющего понять теоретический материал, дополняется визуальным изображением. Изображение чертежа, постепенно появляющегося по элементам на мониторе, помогает студенту воспринять последовательное построение конкретной фигуры или детали. Видеоматериалы, анимации, многомерная графическая фигура предоставляют возможность имитировать разные технические и технологические процессы во время описанных выше занятий. Студент не может представить необходимую для усвоения информацию на неподвижных усложненных чертежах, поэтому ему сложно рационально расходовать время на самостоятельную работу в аудитории. Тем более мы никогда не забываем, что в самостоятельной работе заложен большой резерв приобретения и умений, и навыков. Особенностью рассматриваемой дисциплины является то, что значительный материал представляют графики, чертежи деталей, различных конструкций. Изображение их на доске мелом требует много времени, в этой связи приходилось упрощать чертёж. Кроме того, некоторые чертежи вообще невозможно разобрать на одной лекции, а перенос фрагмента недостроенного чертежа на другое время теряет преемственность информации. Использование программы MICROSOFT POWER POINT открывает дополнительные возможности сопровождения подачи теории значительным объемом соответствующего иллюстрированного материала не только в виде схем и чертежей, но и компьютерной анимации. Информация, которая преподносится студентам с помощью мела на доске, не воспринимается в полном объеме. Используя ПК в ходе занятия, на экран последовательно выводится необходимый материал, работа педагога сводится к манипулированию «мышью».

В целях определения влияния разрабатываемых мультимедиа-приложений на занятии реализуется дидактический материал для определения качества усвоения информации. Результаты контроля знаний и умений позволяют студенту проконтролировать себя, оценить реально свою готовность к восприятию предстоящей темы по начертательной геометрии и своевременно получить консультацию. Объем приобретённых знаний, умений помогает студенту использовать их на практическом занятии, подготовиться к итоговому контролю, а в дальнейшем выдержать контроль на остаточные знания по всем модулям инженерной графики. Число заданий для тестирования по различным модулям составлены в соответствии с моделью темы. Модель темы разработана, исходя из учебного графа, анализ которого позволяет выбрать наиболее значимые (результативные) понятия. В этой связи количество заданий в темах и модулях строго соответствует модели, отражая основное содержание темы (модуля, учебной дисциплины). Так, например, задания для тестирования темы «Оформление чертежей» состоит из таких вопросов, которые проверяют знание ГОСТ-2.301-68, 2.302-68, 2.303-68, 2.304-68. Эти задания следует выполнять последовательно. Если выполнение задания вызывает трудности, мы рекомендуем студенту обратиться к учебнику по инженерной графике, более внимательно прочитать необходимую информацию, только после этого следует продолжить работу. Для подтверждения правильности выполнения заданий мы предлагаем ознакомиться с информацией к ответам и самими ответами. Студент, усвоивший тему, успевает выполнить эти задания за 15 минут на занятии в аудитории. Полученные результаты ответов позволяют преподавателю целенаправленно вести практическое занятие, при этом уровень работы студента повышается, приобретенные знания реализуются в умения.

На первой неделе рассчитанный коэффициент корреляции (0.2339) указывает на то, что студенты имели недостаточный уровень готовности к изучению начертательной геометрии в вузе [8]. Нами создавались дидактические материалы, позволяющие оперативно корректировать исходные знания и умения, снижать барьер адаптации первокурсников к восприятию вузовского курса, прогнозировать направление дальнейшего совершенствования процесса обучения. После сдачи экзаменов или поло-

жительного усвоения всего объема часов студенты экспериментальных групп проходили независимое анонимное анкетирование. Результаты анкетирования студентов, указавших предложения и пожелания, были учтены при составлении учебных пособий. Результаты независимого анкетирования указывают на то, что студенты с одобрением воспринимают предлагаемую технологию самоорганизации самостоятельной работы.

Сознательное усвоение учебного материала, успешное выполнение объема всей дисциплины позволяют оценить деятельность студента до экзаменационной сессии, проставить оценку автоматически в соответствии со шкалой. Мы сделали попытку предложить студенту путь рационального расхода времени, отведенного на самостоятельную работу по фундаментальной дисциплине. Благодаря математической обработке результатов работы студентов получены данные остаточных знаний. В экспериментальных группах результаты выше относительно контрольной группы. Студенты экспериментальной группы систематически посещали тематические консультации. Студенты заочной формы не были заинтересованы в получении более высоких оценок, чем «удовлетворительно». При устной беседе студенты объяснили такую ситуацию занятостью на рабочих местах. Кроме того, предлагаемая шкала оценивания усвоения дисциплины имеет широкий диапазон: оценка «три» проставляется за выполнение работы от 60% до 79%, 60% работы приближается к «тройке», а 79% – к «четверке» и так по остальным результатам [8]. Для сопоставления результатов работы студентов мы использовали критерий усвоения дисциплины в процентах, то есть 100-бальную шкалу. И по этим значениям установили, что более высокие показатели в работе имели студенты экспериментальной группы.

Студенты экспериментальной группы усвоили 73,80% от общего объема учебной дисциплины, по 5-бальной шкале это соответствует 3,36 баллам. Студенты контрольной группы усвоили 61,70%, что соответствует 3,1 баллам. Относительно исходного тестирования повышение результата деятельности студента контрольной группы равно 26,10%, а в экспериментальной группе – 38,20%. Сопоставив усвоение дисциплины студентов экспериментальной группы (73,80%) с контрольной (61,70%), видим, что повышение составило 12,10%. При этом повысился средний балл студента. До лабораторно-экзаменационной сессии в течение семестра студенты выполнили итоговый контроль и досрочно сдали экзамен (27,40%).

Выводы.

1. Рассмотренные методы обучения инженерной графике одаренных студентов, окончивших общеобразовательную национальную школу, помогут снизить барьер адаптации студента к изучению начертательной геометрии с первых недель обучения в вузе.

2. Представленные методические приемы позволяют стимулировать работу студентов независимо от того, на каком языке шло обучение в школе.

3. Методика преподавания дисциплин технического направления, представленная в учебном пособии (фрагмент которого приведен выше), созданного в виде терминологического словаря, содержащего информацию на крымскотатарском, украинском и русском языках, может быть предложена к использованию на факультетах повышения квалификации преподавателей вузов и учителей национальных школ.

Литература

1. Борисенко И. Г. Методическое обеспечение в преподавании начертательной геометрии и инженерной графики при формировании профессиональных компетенций / И. Г. Борисенко // Педагогика: традиции и инновации : материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т II. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 64–66.
2. Болотина Г. К. Мониторинг качества обучения, воспитания и развития студентов / Г. К. Болотина // Методист. – 2006. – № 10. – С. 55–56.
3. Грачева С. В. Инновационный подход к проведению практических занятий по начертательной геометрии / С. В. Грачева, В. Г. Виткалов // Совершенствование подготовки учащихся и студентов в области графики, конструирования и стандартизации: сб. науч. трудов. – Саратов, 2001. – С. 102–104.
4. Дергач В.В. Начертательная геометрия: курс лекций / В. В. Дергач, А. К. Толстихин, И. Г. Корнева. – Красноярск : Сибирский федеральный университет; Политехнический ин-т, 2007. – 87 с.
5. Начертательная геометрия: рабочая тетрадь / сост. : В. В. Дергач, И. Г. Борисенко, А. К. Толстихин. – Красноярск : ИПЦ СФУ, 2009. – 55 с.
6. Якубов Ф. Я. Проект. Государственная программа развития образования на крымскотатарском языке в Автономной Республике Крым / [Ф. Я. Якубов и др.] // Голос Крыма. – 2012. – № 22. – С. 7.
7. Музафаров Р. Как осуществлялось обучение крымскотатарского населения в республике Крым [Электронный ресурс] / Р. Музафаров. – Режим доступа : <http://turkolog.narod.ru/info/I174.htm>.
8. Ибрагимов Т. Ш. Дидактические основы модульно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений студентов заочной формы : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. Ш. Ибрагимов. – К., 2009. – 251 с.

Ібрагімов Т. Ш. Про технологію навчання інженерній графіці обдарованих студентів, що закінчили загальноосвітню національну школу

Резюме. У статті розглядається технологія навчання інженерній графіці обдарованих студентів, що закінчили загальноосвітню національну школу на неросійській мові. Мультимедіа-додатки, що дозволяють понизити бар'єр його адаптації до вивчення накреслювальної геометрії і інженерної графіки.

Ключові слова: термінологічний словник по накреслювальній геометрії і інженерній графіці, самостійна робота студента, мультимедіа-розробки, інформаційні технології.

Ибрагимов Т. Ш. О технологии обучения инженерной графике одаренных студентов, окончивших общеобразовательную национальную школу

Резюме. В статье рассматривается технология обучения инженерной графике одаренных студентов, окончивших общеобразовательную национальную школу на нерусском языке. Мультимедиа-приложения, позволяющие снизить барьер его адаптации к изучению начертательной геометрии и инженерной графике.

Ключевые слова: терминологический словарь по начертательной геометрии и инженерной графике, самостоятельная работа студента, мультимедиа-разработки, информационные технологии.

Ibragimov T. Sh. About technology of educating to the engineering graphic arts of the gifted students finishing general national school

Summary. In the article technology is examined of educating to the engineering graphic arts of the gifted students finishing general national school in UnRussian language. Multimedia is appendixes allowing to bring down the barrier of his adaptation to the study of descriptive geometry and engineering graphic arts.

Key words: terminological dictionary on descriptive geometry and engineering graphic arts, independent work of student, multimedia is developments informative.

УДК 371.134

Кузьмина Р. И.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ВЫПУСКНИКОВ МАССОВОЙ ШКОЛЫ

Постановка проблемы. Развитие и поддержка одаренной личности как ресурса государства является одной из приоритетных задач современного общества, что отражено в документах Всемирного совета по талантам и одаренности детей (1975 г.) и ассоциации Евроталант (Европейский комитет по образованию одаренных детей и юношей при Совете Европы).

В Украине приоритетными задачами являются Программа Национального фонда «Украина – детям», «Одарённые дети»; Республиканская программа работы с одаренными детьми и молодежью (АР Крым). С 2007 года функционирует при НАПН Украины Институт одарённого ребёнка, где учёные, педагоги и психологи разрабатывают методики обучения и работы с детьми, чьи способности выше среднестатистических.

Несмотря на то, что проблема одаренности развивается давно, она все еще находится в преддверии создания общей теории и требует обстоятельного осмысления [1; 2]. Наиболее емко понятие одаренности представлено в «Рабочей концепции одаренности»: *одаренность* – системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [3].

В личностном плане одаренные старшеклассники имеют трудности, выражающиеся в ряде психологических особенностей, затрудняющих их профессиональное самоопределение. Возникают серьезные препятствия в становлении собственного Я, самореализации личности. Как правило, одаренные более уязвимы в общении, интровертны (самоуглубленны, с трудом находят общий язык с окружающими). Н. С. Лейтес отмечает, что уровень их рефлексии достигает уровня рефлексии взрослых людей или превосходит его, поэтому «одаренные смотрят на мир глазами взрослого человека и могут не понять детских шуток и тем разговоров одноклассников» [3, с. 34]. Одаренные дети обладают высокой мотивацией: они подчас настолько увлечены решением каких-то задач, что не находят времени или не видят необходимости в общении, кроме того, они предпочитают не тратить время на то, что им понятно, скучно или неинтересно (в том числе и на общение с обычными детьми и взрослыми). В разговоре одаренные быстрее, чем их сверстники и даже многие взрослые, понимают стиль и уровень мышления собеседника, быстрее доходят до сути проблемы, поэтому в общении с ними нужен иной поход [4].

Анализ литературы. В. А. Бодров [5], Т. А. Крюкова [6], С. А. Хазова [4] полагают, что одаренные старшеклассники, наряду с общевозрастными особенностями развития, испытывают особые социально-психологические трудности, проявляющиеся в общении, особенно со сверстниками, а также высокий уровень личностной рефлексии, который обусловлен ощущением своей непохожести, некоторой изолированности, осознание своих индивидуально-психологических и личностных особенностей.

На основании данных В. С. Юркевич (2012), можно сделать вывод о двойственности и противоречивости психологического облика одаренных школьников. В интеллектуальном и нравственном отношении они опережают сверстников иногда на несколько лет, в эмоциональном и физическом развитии находятся в пределах возрастной нормы или даже отстают от своего возраста. Подобный дисбаланс приводит к тому, что, с одной стороны, взрослые предъявляют повышенные требования к уровню самостоятельности ребенка и его эмоциональной сфере, т. е. воспринимают его полностью как взрослого; с другой стороны, самого ребенка может напугать существующее расхождение и породить в нем чувство беспомощности.

Отмечаются недостаточная терпимость к менее способным одноклассникам, поведенческие модели, провоцирующие конфликты с окружающими [7]. По данным О. С. Зиновьевой, лишь 27,5% одаренных против 52,8% обычных старшеклассников отмечают хорошие отношения с одноклассниками ($t_{st} = 3,851$, $p = ,000$); 12,5% говорят об отсутствии интереса к тем, кто учится вместе с ними ($t_{st} = 5,177$, $p = ,000$). Больше количество одаренных считает своих соучеников менее умными, более инфантильными ($t_{st} = 2,365$, $p < ,008$). В два раза больше одаренных (26,2%) пишут об отсутствии коммуникативных навыков и трудностях в общении ($t_{st} = 2,312$, $p < ,010$). Учебных трудностей одаренные испытывают меньше – ($t_{st} = 2,260$, $p < ,012$) [8].

Не вызывает сомнений, что профессиональная направленность выпускника школы будет совпадать с его интеллектуальными способностями и жизненными интересами. Однако особенности развития личности и трудности социализации одаренного старшеклассника могут скрыть и не выявить настоящие склонности подростка.

О. С. Зиновьева с соавторами установила, что профессиональное самоопределение старшеклассников происходит в соответствии с тенденциями развития запросов современного общества, а смысл жизни одаренных подростков мало отличается от обычных. Почти все нынешние испытуемые считают смыслом жизни достаток, хорошую работу, семейное благополучие (наличие квартиры, дачи, машины, денег, престижной работы) [8]. Однако у одаренных подростков заметна направленность на саморазвитие: они строят профессиональные планы и чаще, чем обычные подростки, имеют интерес к науке и значимым литературными произведениями. Когда одаренные старшеклассники отвечали на вопрос о том, кем бы они хотели стать в будущем, часть из них указали такие профессии: менеджер, финансист, врач, физик, химик, писатель, а некоторые написали, что хотели бы стать хорошим человеком, уважаемым человеком, самим собой. Встречаются желания, которые напрямую связаны со сферой повышенных интересов (например, «хочу иметь собственную лабораторию»). Как показывает опыт, чаще всего интеллектуально одаренные выпускники находят себя в научной деятельности. Именно научная работа – основной профессиональный выбор для интеллектуально одаренных школьников [8].

Цель работы – определить особенности потенциально одаренных выпускников массовой школы при выборе профессии «Практическая психология».

Изложение основного содержания. Согласно многочисленным концепциям одаренности, об общей одаренности можно судить, исходя из построения модели одаренности. По *однофакторной модели* – на основании высокого *интеллекта или креативности*: чем выше аналитический интеллект – IQ и креативность (как компонент мышления), тем больше у подростка различных интересов. С. А. Хазова **предполагает позитивную роль интеллекта и креативности в совладании одаренного старшеклассника с трудностями** [7]. Однако произошедшие в науке интеллекта перемены требуют пересмотра этого положения. В настоящее время насчитывается не менее 12 различных видов интеллекта, связанных с различными профессиями (в отличие от общеизвестных семи, установленных Х. Гарднером) [3, с. 63]. Поэтому сводить все общие способности к IQ – это вчерашний день, и тестология Векслера (да и других исследователей) доказала это.

В *многофакторных моделях* показателями одаренности выступают *личностные черты* одаренных: готовность преодолевать препятствия, принимать на себя разумный риск, толерантность к неопределенности, самоэффективность; интеллект, креативность, мотивация достижения, позитивная Я-концепция. Анализ сферы смыслов показал, что девизом современных одаренных старшеклассников являются «Вперед!», «Без труда не вытащишь рыбку из пруда!», «Тише едешь – дальше будешь» [8].

Согласно логике *субъектных моделей*, основным показателем одаренности становится *активная жизненная позиция* личности при формировании собственного таланта и реализация имеющегося интеллектуально-творческого потенциала (А. В. Брушлинский, А. К. Осницкий, Д. В. Ушаков и др.). Одаренные старшеклассники в других людях ценят интеллектуальные способности, честность, порядочность, настойчивость, принципиальность. В сложных жизненных ситуациях они ориентированы на решение проблемы, при этом берут основную ответственность на себя.

Основой профессионального самоопределения человека является общая одаренность, которая формируется в течение всей жизни ребенка. На рис. 1 показаны особенности распределения уровней общей одаренности на основании склонностей к различного рода деятельности репрезентативной выборки учащихся 4 класса г. Симферополя.

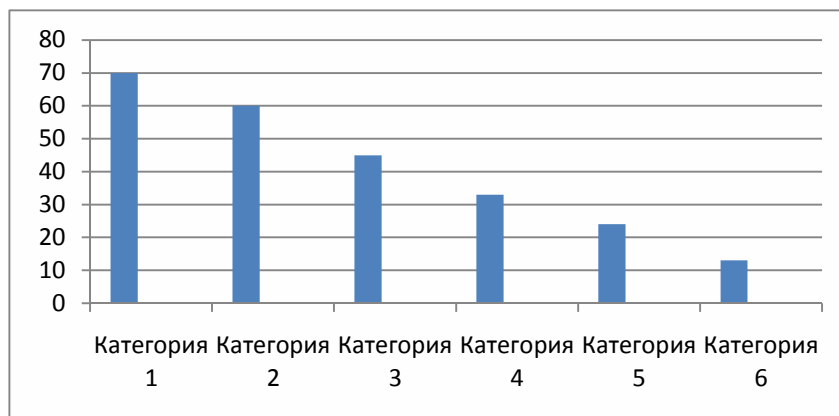


Рис. 1. Распределение уровней одаренности в выборке из 76 человек.

По оси ординат – баллы, набранные детьми по склонностям к 7 видам деятельности: математико-техническая, гуманитарная, художественная деятельность, физкультура и спорт, коммуникативные интересы, природа и естествознание, домашние обязанности.

Слева направо: 1 категория – высокий уровень (В), 2 категория – выше среднего (ВС), 3 и 4 категории – средний уровень (С), 5 категория – ниже среднего (НС), 6 категория – низкий уровень (Н).

Как оказалось (рис. 2), только 15% детей является условно одаренными и 11% – потенциально одаренными. В данной выборке корреляции между уровнем одаренности и уровнем IQ не выявлено. Таким образом, по-видимому, до вуза доходит 25% условно одаренных детей.

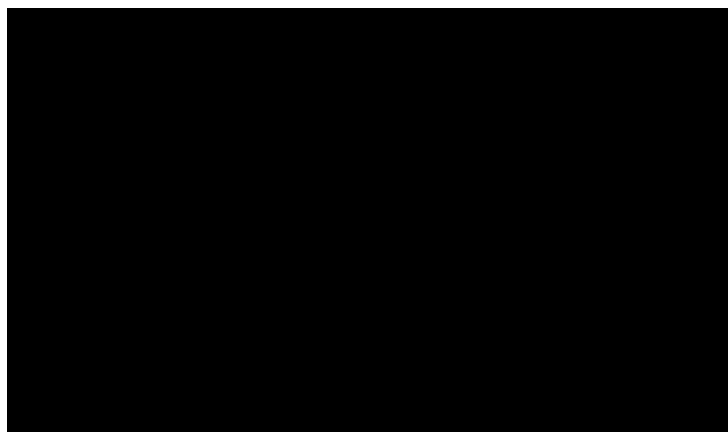


Рис. 2. Уровни одаренности учащихся исследуемой выборки.

Отметим, что профессиональное самоопределение – это активная деятельность самого человека, которая формируется не одномоментно, а в течение всего становления личности. Выбор же профессии является производным трех компонентов, которые необходимо учитывать: 1) предрасположенность к определенному роду занятий («Кто я сейчас?»); 2) мечты и стремления («Кем я хочу стать?»); 3) знанием конъюнктуры рынка профессий: насколько обществу нужны те или иные профессии сейчас и в недалеком будущем.

На протяжении пяти лет (2008–2013 гг.) нами была обследована группа «вчераших» старшеклассников (выпускников школ г. Симферополя и районов АР Крым) – первокурсников специальности «Практическая психология» в количестве 162 человека. Уровень одаренности студентов 1-го курса определяли по итогам зачисления на кафедру. Анкетирование первокурсников показало:

- свою профессию с психологией со школы связывали 14% юношей и девушек, они оказались потенциально одаренными, уровень одаренности высокий (В) – 1 группа;
- чтобы «получить интересную профессию» – 56%, как правило, эта группа интересовалась психологией и обладала высокими возможностями (различные способности), одаренность их была выше среднего уровня (ВС) – 2 группа;
- «хорошо устроиться в жизни», получив высшее образование, хотели 22%, уровень одаренности средний (С) – 3 группа;
- чтобы «хоть где-то учиться» высказалось 8%, уровень одаренности низкий (Н) – 4 группа.

На рис 3. отражено совпадение выделенных групп с уровнем академической одаренности.

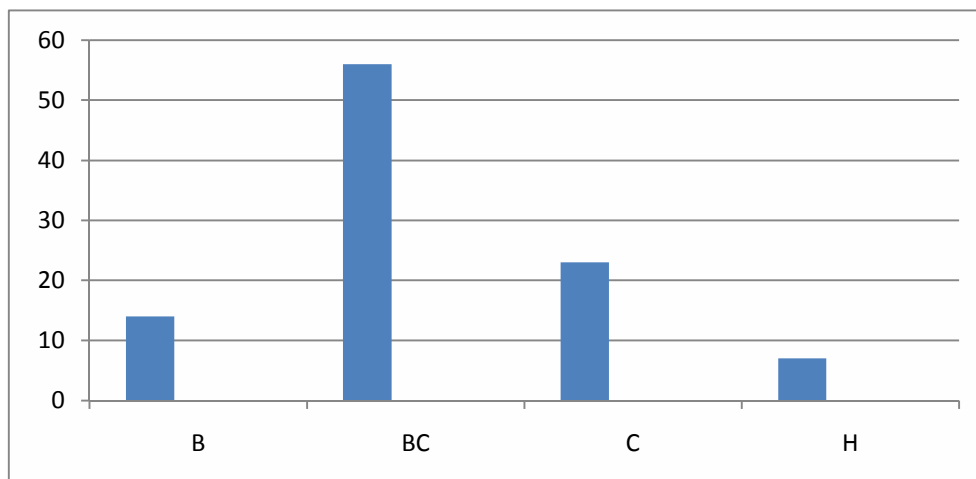


Рис. 3. Ответы первокурсников на вопрос анкеты.

Направленность студента на выбор профессии, связанной с человеком, в исследуемой выборке стоит на первом месте, на втором месте – «художественный образ». «Не туда попали» 8,6%, что согласуется с низким потенциалом академической успешности ($\chi^2 = 9,21$ при $P = ,01$). Проведенный метод Эткин-Дэвидсона – Цветовой тест отношений (ЦТО) – подтвердил низкий уровень профессионального самоопределения первокурсников: только небольшой процент первокурсников связывал свой карьерный рост с психологией.

Таким образом, для оптимизации профессионального самоопределения старшеклассников нужна специальная работа школы и родителей. А. В. Губанова предлагает для этих целей педагогическую поддержку [9]. Одним из инструментов, способным подготовить личность подростка к профессиональному самоопределению, является формирование адекватной самооценки. В. И. Долгова и И. П. Ордина определяют Я-концепцию как динамическую совокупность установок личности относительно себя, представленную тремя структурными элементами: когнитивным, эмоционально-оценочным и конативным. По сравнению со сверстниками, Я-концепция одаренных отличается дисгармоничностью, противоречивостью. Преобладание в содержании негативных самоустановок оказывает деструктивное, дезорганизующее влияние, блокируя мотивацию и «активность самореализации и самоактуализации» [10] (табл. 1).

Таблица 1.

Структура «Я-концепции» одаренных старшеклассников [10].

Особенности компонентов «Я-концепции»		
Когнитивный (И. С. Кон, В. С. Юркевич)	Эмоционально-оценочный (И. С. Кон, А. И. Савенков, Е. И. Щебланова)	Конативный (А. И. Савенков, В. С. Юркевич)
Нарушение адекватности самовосприятия	Самообвинение	Стремление к самокоррекции (навязчивое)
Нарушения личностной рефлексии	Низкий уровень самопринятия и самоуважения	Преобладание внешнего локуса контроля
Недостаточное самопознание	Отсутствие уверенности в себе	Трудности произвольной регуляции

Следуя метафоре М. Люшера, что личность представляет собой модель куба, можно заключить: развивая один компонент в ущерб остальным составляющим (даже интеллект), личность подростка деформируется. Сказанное позволило систематизировать особенности одаренных старшеклассников и выделить основное направление работы с ними. Первый путь – это вселение в подростков социальной

уверенности в их профессиональном будущем. В этом отношении основным инструментарием является формирование у одаренных подростков адекватной Я-концепции с проведением тренингов по выработке «чувства реальности» (В. С. Юркевич). Второй путь является способом психологической защиты одаренной личности, трактуемый как совпадающее поведение. По данным С. А. Хазовой, такое поведение представляет собой динамическое явление, соединяющее когнитивную, аффективную и поведенческую сферы [4].

Выводы. Таким образом, как показал опыт набора выпускников средних общеобразовательных школ г. Симферополя и районов АР Крым на специальность «Практическая психология» РВУЗ «КИПУ», одаренные подростки направленно (со школы) идут к своей мечте. У потенциально одаренных юношей и девушек профессиональное самоопределение происходит стихийно. Выработаны подходы к психологической оптимизации самоопределения старшеклассников.

Литература

1. Кузьмина Р. И. Современное состояние проблемы одаренности / Р. И. Кузьмина // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ «КГУ», 2012. – Вип. 35. – Ч. 2. – С. 53–64.
2. Кузьмина Р. И. Психология интеллекта, творчества, одаренности в персоналиях / Р. И. Кузьмина. – Симферополь : Крымучпедгиз, 2012. – 277 с.
3. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М. : Знание, 2004. – 79 с.
4. Хазова С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников / С. А. Хазова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 5. – С. 59–69.
5. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 1: «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 122–133.
6. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросс-культурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 2. – С. 5–15.
7. Чудновский В. Э. Одаренность: дар или испытание / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М. : Знание, 2000. – 80 с.
8. Зиновьева О. С. Психологическое описание личности одаренных старшеклассников / О. С. Зиновьева, А. Р. Саляхова, А. П. Мерсиянова // Вестник КАСУ. – 2006. – № 3. – С. 210–216.
9. Губанова А. В. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения одаренных старшеклассников в образовательном инновационном пространстве : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Губанова. – Омск, 2007. – 232 с.
10. Долгова В. И. Формирование позитивной «Я-концепции» у одаренных старшеклассников / В. И. Долгова, И. П. Ордина // Вестник Орловского государственного университета. – 2012. – № 4. – С. 63–65.

Кузьміна Р. І. До питання професійного самовизначення потенційно обдарованих випускників масових шкіл

Резюме. Стаття акцентована на питанні вивчення феномена обдарованості з точки зору самореалізації та самовизначення обдарованого старшокласника. У цьому аспекті розглядаються психологічні проблеми, що виникають у обдарованої особистості в процесі дорослішання, соціалізації, особистісного та професійного становлення. Показано, що обдарованість впливає на професійне самовизначення випускників шкіл.

Ключові слова: старшокласник, явище обдарованості, психологічні проблеми, дорослішання, професійне самовизначення.

Кузьмина Р. И. К вопросу профессионального самоопределения потенциально одаренных выпускников массовой школы

Резюме. Статья акцентирована на вопросе изучения феномена одаренности с точки зрения самореализации и самоопределения одаренного старшеклассника. В этом аспекте рассматриваются психологические проблемы, возникающие у одаренной личности в процессе взросления, социализации, личностного и профессионального становления. Показано, что одаренность влияет на профессиональное самоопределение выпускников школ.

Ключевые слова: старшеклассник, феномен одаренности, психологические проблемы, взросление, профессиональное самоопределение.

Kuzmina R. I. Professional self-determination potentially gifted graduates from school massSummary. Article is accentuated on the study of the phenomenon of giftedness in terms of self-realization and self-determination of a gifted child. In this aspect, consider psychological problems encountered by gifted person in the process of maturation, socialization, personal and professional development. Shown that giftedness influences the professional graduate schools of self-determination.

Key words: the senior pupil, the phenomenon of giftedness, psychological problems, experiences, professional self-determination.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ В МЕЖАХ ІНТЕГРОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми. Якісне засвоєння знань загальнотехнічних навчальних дисциплін вимагає посилити підготовку студентів з урахуванням вагомих тенденцій розвитку природи і суспільства, досягнень промислового виробництва на основі сформованих техніко-технологічних знань і умінь, генеруючи завдяки цьому технічне мислення. Аналіз чинних навчальних програм різних вищих педагогічних навчальних закладів та наукової літератури показує, що вивчення технічних знань займало і займає значне місце в освітньо-професійній підготовці фахівця будь-якого вищого педагогічного навчального закладу, який займається підготовкою вчителів технологій.

Основним завданням вищої педагогічної освіти є підготовка якісного фахівця, яка в нинішніх суспільних умовах не можлива без інтеграції накопичених знань. В межах окремих технічних навчальних дисциплін такі підходи неможливо реалізувати, бо кожна з них дбайливо відокремлює свою галузь знань від інших і використовує поняття, сформовані в обсязі своєї галузі наукових знань. Таке структурування напряму підготовки призвело до штучної багатопредметності загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, щоб забезпечити передачу так званих «основ професійної освіти» майбутніх учителів технологій.

З цих причин набув важливого значення процес формування теоретичних знань та практичних умінь фахівців за напрямом підготовки «Технологічна освіта». Основою професійної підготовки є дисципліни, які охоплюють загальнотехнічну і спеціальну підготовку майбутніх учителів технологій. Для успішного опанування вказаним циклом дисциплін та закріплення навичок у використанні сучасних технологій виробництва необхідна образність мислення, уміння узагальнювати накопичений досвід в галузі основ теперішнього промислового виробництва. Як показала практика, найкращим чином таку підготовку забезпечують інтеграційні процеси у навчанні, а саме: інтеграція техніко-технологічних знань і умінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значне місце аспектам педагогічної інтеграції відводиться у дослідженнях таких вчених, як В. І. Загвязінський, В. М. Максимова. Захищені дисертаційні дослідження безпосереднім своїм предметом мають зазначені процеси (М. Н. Бєрулава, В. Д. Семенов, Л. Д. Федотова та ін.). Пильною увагою користується інтегративна тематика у зарубіжних дослідників: російських (В. С. Безрукова, М. К. Чапаєв й ін.), американських (А. Блум, Дж. Брунер, Г. Вінтроп, Р. Гагнє, Дж. Розерфорд та ін.), німецьких (Р. Вінкель, Л. Клінберг, А. Коссаковські та ін.), болгарських (М. Андрєєв, Д. Лазарєв, І. Сантулові ін.), угорських (О. Міхай, А. Хорват та ін.) тощо.

Мета статті – розкрити підходи розробки нових науково-обґрунтованих засад методичної системи навчання інтегрованих навчальних дисциплін майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. Досягнення загальнонавчальних завдань і цілей вивчення технічних дисциплін повинно мати професійно-педагогічне спрямування, яке орієнтується на вимоги стандарту освітньої галузі «Технології», а навчальний матеріал – містити в собі нові досягнення науково-технічного прогресу. Знання ж, набуті студентами з інтегрованих дисциплін, мають стати фундаментальною базою для вивчення інших дисциплін, предметів, курсів професійно-орієнтованого циклу, освоєння нової техніки та технології.

Безумовно, забезпечення професійної спрямованості техніко-технологічних знань у педагогічних університетах в межах інтегрованих навчальних дисциплін доцільно проводити у таких напрямках:

- 1) показ внеску галузі у розвиток науки і виробництва (застосування наукових винаходів у сферах життєдіяльності людини);
- 2) демонстрація внеску вітчизняних вчених та інженерів у відповідну галузь виробництва чи науки;
- 3) інформування про близьку проблематику, про професійну діяльність в цілому: учитель всебічно освоює на професійному рівні основи напряму підготовки, опановує технічні дисципліни, а внесок техніко-технологічних знань і умінь може зводиться до формування монолітного усвідомлення галузі промисловості.

Останній напрямок забезпечення професійної спрямованості доцільно реалізувати не лише як виклад спеціальної інформації, а й прикладного чи популярного змісту: історія галузі; енциклопедичні відомості про конструкційні матеріали чи вихідні матеріали для їх виробництва; особливості розвитку технологій виробництва в конкретному регіоні країни; зв'язок виробництва з проблеми екології. Таким чином, інтеграція змісту техніко-технологічних знань, які входять до технічних навчальних дисциплін відбувається на трьох рівнях (концептуальному, дидактичному та методичному).

Основний принцип реалізації програм технічних навчальних дисциплін – навчання у процесі конкретної лабораторно-практичної діяльності з урахуванням пізнавальних потреб студентів та їх майбутньої професії. Особливістю методики інтегрованих навчальних дисциплін є перш за все необхідність відображення специфіки змісту та методів декількох наук, які формують зміст технічних навчальних дисциплін. Неможливо просто вивести основні положення методики будь-якого навчального предмету з відповідної, оскільки наука досліджує свій власний предмет (природу, речовини, живі організми, суспільні явища тощо), а методика цієї ж науки – це наука про навчання й виховання студентів у процесі навчання. Тобто, методика інтегрованих навчальних дисциплін досліджує не процес пізнання певних явищ та процесів, а процес навчання їх педагогічно адаптованого змісту. Вона пов'язана не лише з базовими науками, які формують зміст навчальної дисципліни, а й з філософією, педагогікою, дидактикою, психологією, логікою, віковою фізіологією тощо.

Вважається, що конкретна дидактика досліджує теоретико-методологічні проблеми організації вивчення того чи іншого навчального предмета: організацію процесу навчання й виховання, типи і структуру уроків, види навчальних занять, контроль знань учнів, розвиток їхніх пізнавальних інтересів тощо. Тоді як рекомендації щодо вивчення конкретного навчального матеріалу розробляє методика конкретної навчальної дисципліни.

Суттєві зміни в методиці викладання технічних дисциплін і зміна встановлених цілей у відповідності до стратегії модернізації змісту освіти актуалізували проблему інтеграції знань учителя. Саме тому в статті зроблений акцент на цей аспект. У розробці методики навчання інтегрованих навчальних дисциплін ми спиралися також на таку нову галузь педагогіки, як дидактика інтегративних курсів [1].

Як і всі окремі методики як галузі педагогічної науки, дидактика інтегративних курсів ґрунтується на теорії навчання (загальній дидактиці). Погоджуючись з твердженням, що кожна методика – це самостійна наука за предметом, методами і результатами дослідження, дидактику інтегративних курсів розглядають як самостійну науку з дещо ширшим, ніж окремі методики, предметом дослідження. Цей предмет дослідження охоплює особливості побудови і вивчення інтегративних курсів в цілому та містить як частинні випадки окремі дидактики конкретних інтегративних курсів.

В сучасній дидактиці в рамках дидактичної інтегративності [1] обґрунтовано поняття та процес методики інтегративного навчання. З одного боку, дидактика інтегративних курсів звужує проблему інтегративного навчання, обмеживши її суто інтегративними курсами, з другого – розширює і поглиблює, аналізуючи не лише інтеграцію знань, але й інтеграцію методів, форм та засобів навчання.

Таким чином, питання методики навчання інтегрованої навчальної дисципліни формуємо на двох рівнях: загально-дидактичному (стосується методики навчання всіх інтегрованих предметів, незалежно від їх змісту) та методичному (стосується методики навчання конкретної інтегрованої дисципліни). Ці принципово важливі положення базуються на тому, що методика за своєю суттю завжди є конкретною. Загальної методики не може бути, оскільки на неї найбільше впливає специфіка навчального предмета. Тому методика фізики радикально відрізняється від методики технологій, а методика математики – від методики фізичного виховання чи образотворчого мистецтва [2].

Методика навчання інтегрованих дисциплін має предметом свого дослідження зміст, форми та методи формування цілісної системи техніко-технологічних знань і умінь, спрямованих на професійну підготовку вчителя. Особливими методами цієї методики є інтегративні поєднання методів навчання дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки та деякі методи навчання технічних дисциплін у ВНЗ.

До методичних особливостей навчання інтегрованих навчальних дисциплін відносяться урахування особливостей професійної підготовки вчителів технологій, яка відображається в окремих темах дисциплін, вивченні особливостей галузей промислового виробництва та специфічної термінології; орієнтація на сучасний розвиток та прогностичні тенденції у розвитку виробництва товарів та послуг з огляду на їх внесок у наукову термінологію, у забезпечення рівня життєдіяльності суспільства; конструювання системи знань і умінь для забезпечення професійної підготовки вчителя технологій; уточнення та коректування цілей навчання в умовах напряму підготовки «Технологічна освіта»; комплексне використання інтегрованих форм і методів навчання відповідно до інтегрованого змісту технічних навчальних дисциплін; формування систематичного розвитку техніко-технологічних знань (від загальних через основні класифікації до конкретних способів виробництва); розробка трьох напрямків методики вивчення технічних навчальних дисциплін відповідно до майбутньої професійної діяльності вчителя технологій (теоретичного, практичного та педагогічного характеру діяльності).

У навчальному процесі ВНЗ використовується поєднання традиційних форм, методів навчання та інноваційні методики. На жаль, серед них інтегративні форми навчання і методи навчання не займають поки-що відповідного рівня. Традиційно методи навчання поділяють на три групи стосовно пере-

важачих ознак: методи, які забезпечують передачу, сприйняття, засвоєння знань (лекції педагога-вченого, консультації, інструктаж перед практикою, робота з підручниками, навчальними посібниками, перегляд навчальних телепередач); методи застосування та закріплення знань і вироблення умінь та навичок (семінарські, практичні, лабораторно-практичні, контрольні та лабораторні заняття, навчальна та виробнича практика); методи обліку знань у процесі фахової підготовки (поточне вивчення навчальної діяльності студентів, колоквиуми, співбесіди на консультаціях, оцінювання курсових робіт, семестрові заліки та іспити, державні іспити, захист дипломних робіт) [3].

Особливе значення у набутті професійних умінь мають технологічна та педагогічна практика і лабораторний практикум із спеціальності. Слід відмітити, що студенти в процесі навчання зустрічаються з відмінно новими для себе проблемами і поняттями, які становлять базове забезпечення професійної підготовки вчителя технологій [4].

Завдяки проведенню відповідних лабораторно-практичних робіт, забезпечується успішне засвоєння основ знань та реалізація теоретичного підґрунтя дисципліни. Така форма навчальних занять дозволяє *викладачу* організувати детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формувати вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання сформульованих завдань; *студенту*, в свою чергу, під керівництвом викладача особисто проводити натурні або імітаційні експерименти, досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, набувати практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у галузі.

Основою спішного виконання лабораторно-практичної роботи є своєчасна ґрунтовна попередня підготовка, яка полягає у вивченні теоретичних відомостей, засвоєні логічної послідовності виконання практичної частини та підготовці протоколу роботи. Щоб скоротити затрати часу на самостійну роботу студента під час підготовки до лабораторних занять, нами розроблено робочі зошити для виконання лабораторно-практичних робіт, які призначені для підготовки бакалаврів технологічної освіти. Робочі зошити містять вступну частину, рекомендації до підготовки та інструкції виконання лабораторно-практичних робіт, контрольні питання й завдання для самоперевірки.

Лабораторно-практична робота виконується у два етапи. На першому з них – *підготовчому* – студент самостійно до початку аудиторного заняття знайомиться з темою та метою роботи, переліком об'єктів, які складають матеріальне забезпечення роботи, зображеннями графічних схем вимірювань та таблицями для наступного занесення результатів вимірювань і розрахунків, теоретичними відомостями, засвоює послідовність виконання практичної частини. Для виконання другого етапу – *практичного* – потрібно одержати дозвіл, який надається викладачем лише студентам, котрі чітко уявляють мету роботи, засоби і послідовність її досягнення та мають робочий зошит для виконання лабораторно-практичних робіт з даної навчальної дисципліни [5].

Дані навчально-методичні матеріали допомагають здійснити гармонійне поєднання науковості та доступності викладу; забезпечити навчальний процес методичними розробками, з метою його вдосконалення та активізації; посилити психологічну комфортність для студентства як альтернатива тривалому переписуванню.

Поряд з традиційними видами аудиторних занять, передбачено виконання індивідуальної роботи під керівництвом викладача, коли проводиться колективне чи індивідуальне консультування студентів та модульний контроль. Даний різновид контрольних заходів проводиться з метою оцінки результатів навчання студентів, підсумовуючи результати вивчення кредитного модуля, та встановлення зворотного зв'язку між викладачем – якістю викладання і рівнем знань й умінь студентів.

Самостійна робота студентів – це основний засіб оволодіння навчального матеріалу у час, вільний від обов'язкових навчальних занять, і має дві складові: самостійна підготовка до аудиторних занять та підготовка до модульного контролю. Для підсумкового контролю засвоєння студентами теоретичного та практичного матеріалу й оцінки їх результатів навчання за рік передбачено проведення екзамену в період підсумкової атестації.

Висновки. Забезпечення професійної спрямованості техніко-технологічних знань у педагогічних університетах в межах інтегрованих навчальних дисциплін залежить від методики навчання. Запропоновані нами методи навчання допоможуть студентам опанувати програмовий матеріал через експеримент з подальшим його усвідомленням і аналізом, посприяють розумінню місця і ролі людини в світі технологій, а отже, забезпечать виконання поставлених завдань перед технічними дисциплінами.

Література

1. Собко Я. Дидактика інтегративних курсів: становлення, сутність та перспективи / Я. Собко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 99–106.

2. Козловська І. М. Аспекти дидактичної інтеграції: курс лекцій. Лекція 1, 2 / І. М. Козловська. – Львів : НМЦ КПО, 1999. – 48 с.
3. Вознюк О. М. Інтегративний підхід до вивчення гуманітарних дисциплін у технічних університетах : методичний посібник / О. М. Вознюк. – Дрогобич : Коло, 2003. – 72 с.
4. Технологія: освітньо-професійний комплекс (частина II) : галузь знань 0101 – Педагогічна освіта, напрям підготовки 010103 – Технологічна освіта, освітньо-кваліфікаційний рівень – 6.010103 «Бакалавр педагогічної освіти»: посібник / [упоряд. : М. С. Корець, Т. Б. Гуменюк, А. І. Макаренко, О. П. Гнеденко] ; [за ред. М. С. Корця]. – К. : НПУ, 2010. – 400 с.
5. Макаренко А. І. Навчально-методичні матеріали для виконання лабораторних занять у процесі вивчення технічних дисциплін / А. І. Макаренко // Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб. в 3-х т. / кол. авт. ; відповід. редактор і укладач В. В. Стещенко. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – Вип. 17. – Т. 3. – С. 99–104.

Макаренко А. І. Забезпечення професійної спрямованості техніко-технологічних знань в межах інтегрованих навчальних дисциплін

Резюме. Розкрито напрями забезпечення професійної спрямованості техніко-технологічних знань у педагогічних університетах в межах інтегрованих навчальних дисциплін та підходи розробки нових науково-обґрунтованих засад методичної системи навчання майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: професійна спрямованість, професійна підготовка, техніко-технологічні знання і уміння, технічне мислення.

Макаренко А. И. Обеспечение профессиональной направленности технико-технологических знаний в рамках интегрированных учебных дисциплин

Резюме. Раскрыты направления обеспечения профессиональной направленности технико-технологических знаний в педагогических университетах в рамках интегрированных учебных дисциплин и подходы разработки новых научно обоснованных принципов методической системы обучения будущих учителей технологий.

Ключевые слова: профессиональная направленность, профессиональная подготовка, технико-технологические знания и умения, техническое мышление.

Makarenko A. I. Provide technical and professional orientation of technological knowledge in integrated disciplines

Summary. Describe areas of professional focus technical and technological knowledge in pedagogical universities within the integrated disciplines and approaches to develop new research-based principles of methodical training of future teachers of technology.

Key words: professional orientation, training, technical and technological knowledge and skills, technical thinking.

УДК 371.13

Муртазаева Э. М.

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ
ТРУДУ В ШКОЛАХ С КРЫМСКОТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ**

Постановка проблемы. В связи с изменениями общественной ориентации Украины на становление, развитие и укрепление рыночных отношений появились новые социальные заказы, формируется технологический базис для нового подхода к труду и его результатам. Актуальным становится проектно-технологический подход к реализации задач в образовательной отрасли «Технологии», что обусловлено текущим моментом в развитии производственных отношений в рыночных условиях.

Реформирование системы образования, ее концептуальных, структурных, организационных основ в контексте социально-экономических изменений, которые осуществляются в Украине, немыслимо без воспитания и развития творческой личности, ее общей и эстетической культуры.

Потребность в рекламе украинских товаров требует сегодня развития промышленного и графического дизайна, других архитектурных видов творчества. В системе образования актуальной становится взаимодополняемость научного и художественного видов деятельности.

В связи с реформированием профессионального образования в соответствии с личностно-ориентированной системой, вместе с принципами гуманизации, гуманитаризации актуализировались принципы этнической дифференциации образования и его природосообразности. Появилась необходимость методологически правильно и методически мотивированно определить соотношение между этническим, общенациональным и общечеловеческим компонентами в содержании образования.

Этнический компонент связан с художественным трудом, с материально-духовными особенностями этнических общин регионов, отдельных городов и сел. Общенациональный компонент обеспечивает формирование единого представления о национальном идеале личности, гарантирует взаимопонимание граждан независимо от этнической или религиозной дифференциации. Общечеловеческим фактором, в отличие от этнического и общенационального, предусматривается приобщение учащихся ко всем гуманистическим ценностям цивилизации, безусловное уважение к человеческим правам и свободам народов.

Анализ литературы. О необходимости взаимообъединения научного и художественного видов деятельности высказывались многие исследователи в отрасли философии образования: В. Г. Кремень [1], И. А. Зязюн [2]; психологии: А. К. Дусаевич [3], В. В. Клименко [4]; проблем пластических искусств: С. Раппопорт [5], В. П. Тименко [6], В. М. Сирота [7]; ученые дидакты: И. Я. Лернер [8], И. И. Ильясов [9], А. Я. Савченко [10] и другие ученые.

В теории и практике педагогической науки общепризнанной является диалектическая взаимосвязь национальных и общечеловеческих культурных ценностей. Диалектика национального и общечеловеческого компонентов современного образовательного процесса предусматривает взаимодействие общего и отдельного, объективного и субъективного факторов. Национальные цели образования и культурного обогащения находят свое выражение в общечеловеческих целях. «Принципиальный методологический подход к решению сложной задачи обеспечения единства национального и общечеловеческого заключается в том, чтобы не допустить искусственного стирания национальных различий, с одной стороны, и искусственного их раздувания – с другой» [11, с. 208].

Целью статьи является обозначение основных направлений и особенностей подготовки будущих учителей начальных классов к преподаванию художественного труда в школах с крымскотатарским языком обучения.

Изложение основного материала. Роль художественного труда в общеобразовательном процессе заключается в сохранении и воспроизведении национальных материально-культурных ценностей, с одной стороны, и в формировании этнической личности совокупностью средств художественного труда, с другой стороны. Известно, что художественный труд направлен на ценности не только утилитарно-материальные, но и духовные. Художественный труд включает содержание современного искусства дизайна (художественное конструирование) и декоративно-прикладного искусства (этнодизайна). Этнический дизайн в художественном труде рассматривается как главный источник развития национального дизайна. Поэтому именно художественный труд является связующим звеном трансформации художественно-материальной культуры прошлого, настоящего и будущего.

Обозначенные направления касаются не только проблемы возрождения «домашней школы», но и являются основой для ознакомления будущих учителей художественного труда с источниками дальнейшего развития современного крымскотатарского национального дизайна: ландшафтного, дизайна среды, текстильного (личностно-стилевого), графического, промышленного.

Вопросы этнопедагогики и этнопсихологии, связанные с подготовкой будущих учителей к преподаванию художественного труда в школах с крымскотатарским языком обучения, требуют актуализации этнографических источников из области истории художественно-материальных искусств Крыма.

Такие исследования проводились Л. И. Рославцевой [12], С. Р. Изидиновой [13], М. Чурлу [14; 15], О. Желтухиной [16], И. Заатом [17], З. Ниматуллой [18], Д. Халил [19], Е. Асан [20; 21], Л. Петренко [22] и многими другими авторами, творческое наследие которых пока недостаточно использовано педагогической наукой для подготовки будущих учителей крымскотатарского художественного труда.

Крымские татары веками стремились в художественной форме выразить свое отношение к жизни, к природе, к пониманию красоты. Изделия декоративно-прикладного искусства крымских татар раскрывают богатство культуры народа, помогают усвоить его нравы, обычаи, учат понимать и любить прекрасное.

Особенности подготовки студентов к преподаванию художественного труда в школах с крымскотатарским языком обучения отражены в программе спецкурса «Крымскотатарский художественный труд с методикой обучения».

Программа спецкурса «Крымскотатарский художественный труд с методикой обучения» предполагает ознакомление студентов-будущих учителей начальных классов с общей теорией народно-прикладного творчества, народного искусства, изучения традиционных видов декоративно-прикладного искусства крымских татар, истории их возникновения, становления, развития и функционирования в современных условиях; предполагает дать сведения студентам о художественных особенностях, стилевых направлениях и технологии изготовления основных традиционных народных промыслов крымских татар.

В основу содержания курса легли декоративно-прикладное искусство крымских татар, элементы их национального колорита в современном дизайне, методические рекомендации по адаптированному использованию традиционных крымскотатарских промыслов на уроках художественного труда в начальных классах.

Главные цели спецкурса состоят в методической подготовке студентов к использованию декоративно-прикладного искусства и элементов современного дизайна на уроках художественного труда в школах с крымскотатарским языком обучения; формирование художественных и конструктивных умений и навыков; воспитание образованного человека, который в информационном потоке умеет отделить личностно значимые знания и понимает, как их использовать в конкретной ситуации, то есть гибкому интеллекту, сформированному эстетическому сознанию.

К характерным признакам программы относятся направленность на воспитание у будущих учителей уважения к достояниям национальной культуры; ориентация на сознательное восприятие информации и готовность использовать ее; формирование потребности учиться и учить, гармонично объединяя духовные и материальные потребности современности.

Реализация программы способствует развитию творческого мышления и художественных способностей студентов, воспитанию общей эстетической культуры, формированию художественных вкусов и идеалов на основе глубокого понимания традиционного декоративно-прикладного искусства, изучению техники и технологии изготовления изделий народных промыслов, формированию знаний, умений и навыков художественной обработки материалов.

Реализация программы нацелена на формирование у будущих учителей начальных классов готовности к использованию методических, художественно-графических и эстетических знаний, умений и навыков в реальном педагогическом процессе в школах с крымскотатарским языком обучения; на формирование позитивно увлеченного, чувственно-эмоционального отношения к народному творчеству, произведений декоративно-прикладного искусства, на направленность эстетического оформления окружения.

Программа педагогически направлена и предполагает формирование у студентов потребности в передаче полученного опыта прикладной деятельности школьникам. Правомерность такого подхода обусловлена необходимостью приобщения младших школьников к решению творческих заданий художественно-эстетического характера. Однако развивать творческий потенциал ребенка может только учитель, который сам является творческой личностью. Содержание, формы и методы работы по данной программе направлены на формирование творчески активной личности будущего учителя начальной школы.

Нами были выделены критерии отбора учебного материала для спецкурса «Крымскотатарский художественный труд с методикой обучения»:

- развивающая, познавательная, воспитательная ценность учебного материала;
- соответствие содержания художественного труда в педагогических учебных заведениях и вариативных программ по трудовому обучению для начальных школ с крымскотатарским языком обучения;
- возможности реализации принципов последовательности и перспективности в пределах курса и его взаимосвязей с другими предметами в системе начального обучения в школах с крымскотатарским языком обучения;
- эмоциогенный потенциал содержания подготовки будущих учителей к преподаванию в школе с крымскотатарским языком обучения;
- объединение учебного материала по традиционным и современным художественно-трудовым видам деятельности.

Данные критерии создают объективные предпосылки для оптимального выбора содержания художественного труда для вузов. Процесс реализации перечисленных критериев носит поэтапный характер.

Были выделены три основных этапа: предпроектный, проектный, производственный. Предпроектный этап направлялся на выяснение цели художественного труда как социально-культурной установки, характеризовался постановкой конкретного трудового задания, ориентацией студентов на целостное восприятие окружения. Будущие учителя учились замечать красоту природы и эстетично завершенных образцов народной культуры. На первом (предпроектном) этапе отбора содержания у студентов пробуждалась потребность творить предметный мир по законам красоты и целесообразности.

В данное направление отбора содержания использовались разные методы обучения и средства представления художественно-эстетической информации: объяснения и беседы, обзор и целенаправленное наблюдение, анализ оригиналов, репродукций, таблиц, рисунков, сбор образцов декоративно-прикладного искусства и др.

На втором этапе (этапе проектирования) отбора содержательного материала осуществлялась его систематизация по блокам.

Содержание спецкурса включает теоретическую (лекционную) и практическую части. Теоретическая часть включает методический и художественный компоненты. Студенты знакомятся с таким содержанием методического компонента: значение художественного труда в начальной школе, структура и содержание художественного труда в школах с крымскотатарским языком обучения, рекомендации к изучению отдельных видов работ и т. п.

Содержанием художественного компонента спецкурса является развитие прикладного искусства, дизайна, закономерности композиции, формообразование и метод проектирования.

Теоретическая часть дает возможность познакомить студентов с историей возникновения и развития каждого вида декоративно-прикладного искусства крымских татар, его роли в формировании всесторонне развитой личности. Студенты изучают основы декоративной композиции, технические, технологические и художественные особенности произведений декоративно-прикладного искусства.

Практическая часть проводится в форме лабораторно-практических занятий, на которых студенты выполняют практические работы по методике преподавания художественного труда в крымскотатарских начальных школах: составление учебных программ, календарно-тематических планов, планов-конспектов уроков, проводят пробные уроки.

Третий этап касается производственной сферы и предполагает такие моменты: заготовка материала, выбор и подготовка инструментов, продумывание последовательности трудовых действий, оборудование и подготовка рабочих мест, изготовление необходимых деталей для сбора изделия, формообразования, сбор деталей в целостную конструкцию. В процессе создания художественных изделий работа составляется из репродуктивной (для формирования необходимых умений и навыков технологического характера) и художественно-творческой (для стимулирования становления творческой активности личности будущего учителя). На данном этапе отбора содержания нами проведена дидактико-методическая организация отобранного материала по художественному труду.

При этом мы стремились, чтобы систематизированные блоки содержания содействовали решению всех задач факультативного курса и создавали возможность для подготовки будущих учителей к реализации содержания художественного труда в начальных классах школ с крымскотатарским языком обучения. Структурирование учебного материала осуществлялось по следующим принципам:

- 1) концентризм, который позволяет установить связь между известным и неизвестным, развивать, расширять, систематизировать представления студентов о видах и способах художественной обработки материалов;
- 2) переход от простого к сложному, от известного к неизвестному или малоизвестному, что давало возможность поступательно расширять, обогащать содержание каждой темы;
- 3) взаимосвязь содержания обучения с трудом, что предполагает приобщение студентов к анализу впечатлений от профессиональных произведений искусства, эстетично привлекательного предметного окружения;
- 4) обеспечение позитивной мотивации при усвоении учебного материала с целью закрепления интереса к содержанию художественного труда, реализации стремления студентов к творческой деятельности;
- 5) взаимосвязь методов и приемов обучения, которая имеет целью поиск их оптимального объединения в различных учебных ситуациях.

Учитывая данные принципы и ранее выделенные критерии отбора содержания, мы систематизировали учебный материал по художественному труду по темам. Содержание предмета «Художественный труд» отображен в следующих разделах: пояснительной записке, тематическом плане, требованиях к результатам обучения. Состав тем спецкурса «Крымскотатарский художественный труд с методикой обучения» ориентирует будущих учителей на учет потребностей младших школьников в художественном труде, учитывает национальные особенности учащихся школ с крымскотатарским языком обучения.

Признаком подготовленности к преподаванию художественного труда было умение будущих учителей разрабатывать на основе содержания спецкурса собственные личностно-ценностные вариативные программы по художественному труду, предназначенные для реализации в школах с крымскотатарским языком обучения.

Во время эксперимента спецкурс факультативно проводился для всех желающих студентов специальности «Начальное обучение» РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» и выводился за рамки учебных занятий. В дальнейшем, лекционные и лабораторно-практические занятия могут планироваться за счет часов, отводимых на курсы «Методика изобразительного искусства с практикумом» и «Методика трудового обучения с практикумом в учебных мастерских». Таким обра-

зом, одночасно вирішуються і художественні, і трудові задачі, що має вигляд цілісного художественно-трудового процесу по створенню виробів кримськотатарського декоративно-прикладного мистецтва і виробів сучасного дизайну і оригінальних конструкцій.

Висновок. В розробці спекурсів новим є використання методів творчого пошуку ідей, які використовуються в виготовленні виробів декоративно-прикладного мистецтва кримськотатарського народу, знаходження загальних елементів в споріднених видах декоративно-прикладного мистецтва різних етносів, їх історичне взаємодія. В цьому випадку заняття будуються по системі проблемних ситуацій, різних видів пошукових робіт.

Представлений варіант спекурсу «Кримськотатарський художественний труд з методикою навчання» є першою спробою відображення національної культури кримських татар в викладанні художественного труда, ознайомлення студентів при вивченні декоративно-прикладного мистецтва кримськотатарського народу до народної творчості, звичаїв, обрядів, традицій кримськотатарського народу.

Окрім цього студенти проводять пошуково-дослідницьку роботу по місцю проживання в різних регіонах Криму, готують творчі завдання і доповіді про народних майстрів і етнографічних раритетів свого регіону. Крім того, готують методичні і дидактичні копії для проведення уроків художественного труда, трудового навчання, образотворчого мистецтва, народознавства і етнографії.

Література

1. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
2. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для спец. высш. учеб. заведений / под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
3. Дусавицкий А. К. Дважды два – восемь / А. К. Дусавицкий. – М. : Знание, 1985. – 208 с.
4. Гуменюк Н. П. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для ин-тов физ. культуры / Н. П. Гуменюк, В. В. Клименко. – К. : Вища школа, 1985. – 311 с.
5. Раппопорт С. Интенсификация производства и художественный труд / С. Раппопорт // Искусство. – 1987. – № 3. – С. 38.
6. Тименко В. П. Формирование положительного отношения к художественному труду у учащихся четырехлетней начальной школы : дис. ... канд. пед. наук / В. П. Тименко. – К., 1992. – 201 с.
7. Сирота В. М. Формування професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів до викладання художньої праці : дис. ... канд. пед. наук / В. М. Сирота. – К., 1998. – 223 с.
8. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 184 с.
9. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 198 с.
10. Савченко А. Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников / А. Я. Савченко. – К. : Рад. школа, 1982. – 132 с.
11. Хайрулдинов М. А. Учебно-воспитательный процесс в педвузе и национальной школе / М. А. Хайрулдинов. – Симферополь, 2000. – 256 с.
12. Рославцева Л. И. Одежды крымских татар конца XVIII – начала XX в. : историко-этнографическое исследование / Л. И. Рославцева. – М. : Наука, 2000. – 104 с.
13. Изидинова С. Р. Об искусстве орнаментального ткачества крымских татар / С. Р. Изидинова. – Севастополь : ЭКОСИ-Гидрофизика, 1996. – 39 с.
14. Чурлу М. Крымскотатарские ковры: ремесло, искусство, сакральная тайна прошлого / М. Чурлу // Къасевет. – 1996. – № 1. – С. 44–48.
15. Чурлу М. Методические рекомендации к изучению орнаментальной основы крымскотатарского искусства в детском саду / М. Чурлу, Т. Сакирдонова. – Симферополь : Учпедгиз, 1998. – 37 с.
16. Желтухина О. Исчезающее искусство филигранны / О. Желтухина // Къасевет. – 2000. – № 1. – С. 10–14.
17. Заат И. Формирование и развитие крымскотатарского декоративно-прикладного и образотворческого искусства / И. Заат // Къасевет. – 2003. – № 1. – С. 2–17.
18. Ниметулла З. Кованный орнамент / З. Ниметулла // Къасевет. – 2003. – № 1. – С. 18–21.
19. Халил Д. Графический стиль мышления / Д. Халил // Къасевет. – 2003. – № 1. – С. 22–25.
20. Асан Е. Крымская каменная летопись / Е. Асан // Къасевет. – 2003. – № 1. – С. 27–29.
21. Асан Е. Универсальный язык узоров / Е. Асан // Къасевет. – 2003. – № 1. – С. 33–38.
22. Петренко Л. Удивительный богатый наряд / Л. Петренко // Къасевет. – 2003. – № 1. – С. 30–32.

Муртазасва Е. М. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання художньої праці в школах з кримськотатарською мовою навчання

Резюме. У статті розглядаються основні напрямки та особливості підготовки майбутніх вчителів початкових класів до викладання художньої праці в школах з кримськотатарською мовою навчання.

Ключові слова: кримськотатарська художня праця, етнічний дизайн, професійна підготовка до навчання художньої праці, школи з кримськотатарською мовою навчання.

Муртазаева Э. М. Особенности подготовки будущих учителей начальных классов к обучению художественному труду в школах с крымскотатарским языком обучения

Резюме. В статье рассматриваются основные направления и особенности подготовки будущих учителей начальных классов к преподаванию художественного труда в школах с крымскотатарским языком обучения.

Ключевые слова: крымскотатарский художественный труд, этнический дизайн, профессиональная подготовка к обучению художественному труду, школы с крымскотатарским языком обучения.

Murtazaeva E. M. Peculiarities of preparation of future teachers of primary school to training artistic work in schools with Crimean Tatar language of instruction

Summary. The article considers the basic directions and features of preparation of future teachers, primary school to the teaching of artistic work in schools with Crimean Tatar language of instruction.

Key words: Crimean Tatar artistic work, ethnic design, professional preparation to teaching artistic work, schools with the Crimean Tatar language of instruction.

УДК 373.7

Мустафаева Л. Ф., Назарова О. С.

ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНИХ МЕТОДІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Інтеграція професійного навчання з виробництвом є складною динамічною системою, яка забезпечує тісний взаємозв'язок між цими компонентами та сприяє цілісності науки і виробництва. Підготовка компетентного робітника на основі такої інтеграції обумовлює застосування різноманітних методів професійного навчання, завдяки яким зреалізуються цілі навчання, зміст професійної підготовки, а сам процес навчання наповнюється пізнавальною діяльністю учнів.

Актуальність дослідження. Проблемі класифікації методів навчання присвячено багато досліджень зарубіжних вчених Ю. Бабанського, І. Лернера, М. Данилова, Є. Полат, М. Левіної, М. Махмута, В. Оконя, М. Скаткіна та вітчизняних Н. Бібік, В. Бондар, С. Бондар, В. Лозової, В. Онишук, О. Савченко; значний внесок в теорію методів навчання зробили класики-педагоги Я. Коменський, А. Макаренко, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський; методам професійної підготовки кваліфікованих робітників велику увагу приділяли С. Батишев, А. Беляєва, С. Гончаренко, Н. Ерганова, О. Новиков, Н. Ничкало, В. Радкевич, Р. Гуревич, В. Лозовецька, В. Скакун, А. Хуторський, Ю. Якуба та інші.

Метою даної статті є підходи до застосування системи методів професійного навчання, які позитивно впливають на поетапне формування знань, умінь і навичок майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Слово «метод» (від грецького *methodos*) означає спосіб, шлях досягнення мети [1, с. 299].

У філософському енциклопедичному словнику метод – це шлях до пізнання, теорія, сукупність прийомів і операцій практичного і теоретичного освоєння дійсності [2, с. 358]. В основі будь-якого метода пізнання лежить відповідна логіка. Педагогічний метод відрізняється від метода пізнання тим, що він спрямований на суб'єкт навчання і включає в себе особистісні характеристики того, хто навчає [3, с. 114].

Розглянемо підходи до визначення сутності методів навчання. Метод навчання визначається науковцями як спосіб сумісної діяльності вчителя і учнів, спрямований на вирішення дидактичних задач [4, с. 260]; «...як спосіб взаємозв'язку діяльності викладача (майстра виробничого навчання) і учнів, спрямованої на оволодіння учнями знаннями, уміннями, навичками, на їх виконання і розвиток» [5, с. 57], «...як складна, багатовимірна, багатоякісна освіта» [6, с. 129], «...способи роботи педагога і визначення ним способів роботи тих, хто навчаються, за допомогою яких здійснюється формування знань, умінь і навичок, розвиток їх здібностей і інтересу до учіння» [7, с. 267], «упорядкований спосіб діяльності з досягнення навчально-виховних цілей» [4, с. 260], «...сукупність шляхів, способів досягнення цілей, вирішення освітніх задач» [4, с. 268].

Водночас, метод є серцевиною навчального процесу, зв'язуючим ланцюжком між запроектованою метою і кінцевим результатом; його роль в системі «цілі – зміст – методи – норми – засоби навчання» є визначальними [3, с. 268]. З позицій сучасних педагогічних поглядів, метод навчання характеризується як багатостороннє, багатовимірне, багатоякісне, поліфункціональне дидактичне явище.

До основних найбільш суттєвих ознак методу навчання С. Бондар відносить такі: спосіб отримання інформації та оволодіння учнями вміннями і навичками; спосіб спільної діяльності вчителя і учнів, керівництво навчально-пізнавальною діяльністю учнів; сукупність упорядкованих прийомів, дій і операцій, достатніх для отримання результатів спільної діяльності вчителя і учнів; спосіб і форма руху змісту навчального матеріалу за правилами індуктивної чи дедуктивної логіки його розгортання; спосіб і рівень руху пізнавальної самостійності й активності учнів; спосіб стимулювання і мотивації учіння, спосіб емоційних переживань; спосіб формування оцінних суджень. Тобто кожна ознака характеризує один із аспектів методу навчання [8, с. 493].

На основі визначеного можна зробити висновок, що поняття «метод навчання» є досить складним. Однак, не дивлячись на різні визначення, які дають цьому поняттю науковці, більшість з них вважає, що метод навчання є способом організації навчально-пізнавальної діяльності учнів [6, с. 128]. П. Підкасистий розглядає метод і як теоретичну уяву про єдину діяльність учителя і учнів, спрямовану на вирішення дидактичних задач. Він вважає, що метод навчання характеризується трьома ознаками: ціллю навчання, способом засвоєння і характером взаємодії суб'єктів навчання. Тобто поняття «метод навчання» відображає спосіб навчаючої роботи педагога і способи навчальної роботи учнів в їх взаємодії, специфіку їх роботи з досягнення різноманітних цілей навчання [4, с. 260–261].

Оскільки методи навчання є багатограним і багатовимірним явищем, то й основ для їх розподілу за групами, на думку С. Бондар, може бути багато. Однак для ефективного застосування методів навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців необхідно уявити їх у відповідній системі (класифікації). Історично першими методами навчання вважаються методи вчителя (розповідь, пояснення), методи учня (вправи, самостійна робота, запитання), а також методи їх сумісної діяльності (бесіда, дискусія) [9, с. 319].

Однією з перших класифікацій методів навчання, яка була запропонована Є. В. Петровським і Є. Я. Голантом, ґрунтувалась на джерелах знань: слово, наочність, практика. Важливе значення для організації навчально-виробничого процесу майбутніх кваліфікованих робітників має класифікація, розроблена на основі цілісного підходу Ю. Бабанським: організація навчально-пізнавальної діяльності, контролю і самоконтролю в процесі навчання [10]. Вчені М. М. Скаткін і І. Я. Лернер запропонували класифікувати методи навчання по характеру пізнавальної діяльності учнів в процесі засвоєння змісту навчального матеріалу: пояснюючо-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий чи евристичний, дослідницький методи [11, с. 112].

Водночас, С. Я. Батишев і О. М. Новиков акцентують свою увагу на тому, що наявність різноманітних класифікацій не означає протиставлення методів навчання один одному і не є основою для переважного застосування одного з них [7, с. 158].

В. О. Скакун стверджує, що в навчальному процесі найбільш важливим є не віднесення методів до тієї чи іншої класифікації, а глибоке знання викладачем, майстром виробничого навчання їх дидактичної сутності, умов ефективного їх застосування, володіння вміннями використовувати їх для управління пізнавальною та навчально-виробничою діяльністю тих, хто навчається [5, с. 60].

Тобто методи є інструментом управління процесом навчання, які взаємопов'язані та доповнюють один одного, характеризуючи з різних сторін взаємодію педагога і учня [7, с. 162].

Цінним для нашого дослідження є і запропоновані І. Підласим підходи до структури методу навчання і структури методу учіння. Він вважає, що в структуру методу навчання мають входити запроєктовані педагогом цілі навчально-виробничої діяльності; шляхи, які вибере педагог для їх досягнення; способи співробітництва, що відповідають поставленим задачам; зміст навчання в сукупності з конкретним навчальним матеріалом, логіка навчально-виховного процесу (закони, закономірності, принципи); джерела інформації; активність учасників навчально-виховного процесу; майстерність педагога та ін.

До структури методу учіння входить те, що має виконати учень: сприйняття (безпосереднє, опосередковане); розуміння (уявлення, осмислення); запам'ятовування (поточне, оперативне, тривале); закріплення (узагальнене, систематизоване); застосування (вербальне, практичне) [12, с. 270–271]. Доцільність застосування кожної із існуючих класифікацій визначається її практичним використанням для творчого розвитку особистості в процесі професійної підготовки. Отже, враховуючи визначені підходи до структури методів навчання, можна спроектувати навчально-виробничу діяльність тих, хто навчається з метою реалізації освітніх цілей.

Так як професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників в професійно-технічних навчальних закладах складається з теоретичного (загальнотехнічні і спеціальні дисципліни) і виробничого навчання, то розглянемо методи навчання, які сприяють ефективному формуванню професійних знань та формуванню професійно-практичних навичок і умінь.

Дослідники професійного навчання вважають, що методи навчання визначаються, в першу чергу, особливостями його змісту, в тому числі:

- багатокомпетентністю структури, великим розмаїттям вивчаючих об'єктів;
- значним обсягом навчального матеріалу, пов'язаного з формуванням у тих, хто навчаються, умінь застосовувати знання в різних умовах;
- взаємозв'язком з практичним навчанням учнів;
- органічним сполученням фактичного (прикладного) і теоретичного матеріалу;
- значним обсягом навчального матеріалу, який потребує лабораторного дослідження кількісних і якісних залежностей, якостей, практичного застосування способів обслуговування обладнання, механізмів тощо;
- необхідністю структурування змісту навчального матеріалу у відповідності з сучасними вимогами технологічних процесів, врахування регіонального компоненту [7, с. 159].

Водночас для ефективного формування професійних знань і умінь з професій будівельного профілю необхідно враховувати підходи і при виборі комплексу методів професійного навчання в залежності від загальних цілей навчання, виховання і розвитку учнів, особливостей змісту професійного навчання, методики викладання спеціальних предметів і виробничого навчання, матеріально-технічного та дидактичного забезпечення, рівня підготовленості учнів та їх вікових особливостей, можливостей викладача чи майстра виробничого навчання, їх теоретичної і практичної підготовленості до здійснення професійно-педагогічної діяльності ПТНЗ.

Вважається, що будь-яка діяльність людини, в тому числі і навчальна, проходить під впливом цілого ряду факторів, основними з яких є пізнавальні потреби, мотиви. О. Новіков вважає, що мотивація учіння формується під впливом системи педагогічної взаємодії, а для того, щоб мотиви виникали та розвивалися, учні мають здійснювати відповідну навчальну діяльність [13, с. 168]. Одним із способів реалізації такої мотиваційної діяльності є ефективна організація проведення актуалізації знань і практичного досвіду учнів, використання різноманітних методів навчання, які стимулюватимуть дії учнів та спрямовують їх до роздумів, порівнянь, співставлень, здійснення творчих дій.

Вироблення позитивної пізнавальної мотивації навчання у значній мірі залежить і від змісту навчання, тобто навчальний матеріал має бути інформаційно насиченим. Однак зміст навчання складає лише передумови для позитивної мотивації учіння, а сама мотивація учіння формується під впливом всієї системи педагогічної взаємодії.

Враховуючи специфіку професійної підготовки кваліфікованих робітників в ПТНЗ, у своєму дослідженні ми приділяємо значну увагу як репродуктивним, так і продуктивним (інтерактивним) методам навчання.

У педагогічній теорії репродуктивні методи поділяються на дві групи: інформаційно-рецептивні і інструктивно-репродуктивні. До групи інформаційно-рецептивних методів відноситься метод пояснювально-ілюстративного викладу, демонстративний і ілюстративний, читання інформативних текстів.

Метою інформаційно-рецептивного методу є оповідальний виклад змісту навчального матеріалу, а основною формою реалізації викладу є пояснення-розповідь. Виклад змісту навчального матеріалу має забезпечувати сучасні підходи до здійснення будівельних технологій, відповідати технологічній послідовності виконання цих процесів, бути доступним, чітким і переконливим, забезпечувати пізнавальну активність учнів.

Водночас виклад змісту навчального матеріалу спеціальних дисциплін та виробничого навчання має здійснюватися за допомогою методичних прийомів, які сприяють тісному сполученню дедуктивних і індуктивних способів пояснення технологічних дій; забезпечують виконання різноманітних видів і способів діяльності, пов'язаних як з ілюстрацією, так і демонстрацією засобів навчання; сприяють використанню порівнянь, узагальнень, теоретичних обґрунтувань; забезпечують тісні міжпредметні зв'язки теоретичних предметів з виробничим навчанням, завдяки яким досягається єдність трактування понять, сутності явищ, процесів; застосування одних і тих самих формулювань термінології, одиниць вимірювань, пояснення техніко-технологічних явищ на основі наукових законів і теорій тощо [13, с. 255].

Таким чином, в процесі усного викладу навчального матеріалу забезпечується сполучення пояснення навчального матеріалу в оповідній формі з детальними поясненнями, порівняннями, співставленнями, обґрунтуванням, висновками закономірностей тощо. Даний метод буде ефективним за умови, якщо викладач або майстер виробничого навчання буде опиратися на чітку логіку і послідовність викладу, використовуючи ілюстрації та демонстрацію дій.

В. О. Скакун вважає, що метод демонстрації і ілюстрації у професійній підготовці є основоположним для створення основ професійної майстерності майбутніх фахівців [14, с. 79]. Необхідно враховувати, що цей метод буде більш результативним на початковому етапі формування професійних знань і умінь за допомогою різного роду наочності, ілюстрацій, документації письмового інструкту-

вання, навчальних посібників тощо. Так як наочні методи (натуральні і образотворчі) мають різні функції, то в одному випадку вони є ілюстрацією для пояснення викладачем сутності технологічного прийому, операції, послідовності виконання складного технологічного процесу, а в іншому – наочність, що забезпечує уявлення про роботу механізмів, обладнання, які застосовуються у будівельній галузі. Водночас засоби навчання можуть бути застосовані і для самостійного формування знань і умінь. Це, в основному, засоби, які виконують функції письмового інструктування (опорні схеми, операційні, інструктивні і технологічні карти); розтини механізмів і обладнання; показ фрагментів відеозаписів з принципом та вимогами до обслуговування будівельних механізмів, в тому числі і вимог правил безпеки. Метод демонстрації можна віднести і до алгоритмового методу, так як дії, що засвоюються на початковому етапі, є своєобразним алгоритмом робочої пози, рухів, прийомів, які не можна порушувати. С. Я. Батишев акцентував свою увагу на тому, що повний і точний образ трудової дії в свідомості учнів виникає не раптово. Спочатку він запам'ятовує цю дію в загальному вигляді, а потім поступово уточнює окремі деталі. У професійному навчанні застосовуються такі види демонстрацій:

- демонстрація об'єктів і процесів, що вивчаються, у натуральному та природному вигляді; з цією метою використовуються макети, моделі, показ прийомів роботи, проведення дослідів;
- демонстрація зображень – креслень, монтажних, кінематичних та електричних схем, виробничо-технологічної документації;
- демонстрація технологічних процесів та явищ за допомогою технічних засобів навчання, а саме: комп'ютерів, діафільмів, відеозаписів.

Успішна демонстрація визначених методів залежатиме від дотримання таких дидактичних вимог: учні мають знати, що саме їм необхідно спостерігати і з якою метою; забезпечення якісного демонстрування наочного засобу; забезпечення включення в сприйняття учнями не тільки зору, але й слуху та дотику [15, с. 38–40].

Але сама основна вимога – це ефективне керівництво процесом сприйняття учнями того, що демонструється. Так, демонструючи механізм чи обладнання, спочатку викладач (чи майстер) звертає увагу на його загальний вигляд, потім розглядає окремі його складові, прагнучи забезпечити сприйняття кожної з них, а лише після цього переходить до демонстрації принципу дії.

З метою ефективного формування професійних навичок і умінь Н. Ерганова пропонує такі правила демонстрації трудових дій, як пояснення призначення цих дій; показ всього трудового процесу в робочому темпі; виділення окремих операцій, прийомів і трудових дій в даному процесі; показ окремих прийомів, операцій і способів дій; аналіз документації письмового інструктування; закріплення (повторення) показаних дій, обговорення помилок, які були допущені учнями в процесі виконання практичних дій [16, с. 114]. Результати сприймання нових способів будуть значно кращими, якщо майстер буде ставити супутні питання до учнів, заставляючи їх аналізувати, уточнювати ці дії, самостійно їх узагальнювати та робити висновки. Разом, ефективність практичного показу трудових прийомів та процесів цілком залежить від практичного досвіду та обізнаності майстра у виконанні відповідних прийомів та операцій, які він демонструє. Якість виконання практичного показу буде досягнута в тому випадку, коли викладач або майстер виробничого навчання правильно вибере обсяг практичного показу, розділить його на складові, визначить основні дії в даному практичному показові і забезпечить ефективне сприймання елементів показу учнями, їх пізнавальну активність.

Читання інформаційних текстів як різновид інформаційно-рецептивного методу забезпечує оволодіння новими знаннями завдяки самостійної роботи з навчальним підручником, електронними джерелами. У професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників даний метод забезпечує індивідуальний підхід у формуванні їх знань і умінь з відповідної робітничої професії. У зв'язку з тим, що при індивідуальній формі навчання значна частина вивчення теоретичної інформації відводиться на самостійне вивчення, то необхідно враховувати ті методичні прийоми, які сприятимуть якісному забезпеченню відбору теоретичної інформації тими, хто навчається, враховуючи технічні вимоги до виконання окремих технологічних операцій і технологій в цілому при застосуванні будівельних матеріалів, сухих сумішей різноманітних фірм (Кнауф, Церезит, Будмайстер, Терел та інші). Робота з інформаційним текстом має забезпечувати формування умінь майбутніх фахівців з виділення основної інформації, умінь здійснювати аналіз істотних ознак вивчаючих явищ, процесів, основних властивостей матеріалів, сутності інструкцій та способів практичного їх застосування.

До інструктивно-репродуктивних методів належать метод вправ, метод типової виробничої ситуації, інструктаж.

Метод вправ є основним методом професійного навчання з підготовки кваліфікованих робітників, так як він використовується на протязі всіх етапів виробничого навчання.

Під вправами розуміється багаторазове повторення відповідних дій для їх усвідомленого удосконалення. Для того, щоб вправи формувалися успішно та були досконалими, необхідно щоб вони за-

безпечували цілеспрямоване і послідовне виконання практичних дій, поетапне зростання ступеня складності цих дій, самостійності роботи учнів, забезпечували систематичність, системність та посиленість виконання вправ. В залежності від дидактичної мети вправи поділяються на засвоєння трудових операцій, засвоєння простих технологічних процесів, засвоєння складних технологічних процесів. Тобто процес виробничого навчання є послідовним ланцюжком поетапного і постійного вдосконалення навичок і умінь з відповідної робітничої професії. Водночас успішне виконання вправ залежить від управління цим процесом зі сторони майстра (інструктора) виробничого навчання. Майстер виробничого навчання має забезпечити сто відсоткове засвоєння навичок учнів, старатися, щоб вони виконували нові дії з найменшою кількістю помилок, недоліки негайно усувалися, а не закріплювалися ними.

Вправи, які формуються в процесі виробничого навчання мають проводитися у відповідній системі, яка передбачає взаємозв'язок і ієрархію їх навчальних цілей і відпрацювання правильності виконання вивчаючих трудових дій, в тому числі координації рухів, дотримання технічних вимог до виконання цих дій і досягнення відповідного ритму, темпу і формування професійної самостійності та творчого підходу до виконання вправ [7, с. 267]. Усвідомленість і цілеспрямованість при виконанні вправ означає, що мають уявляти мету формування цих дій та активно і цілеспрямовано забезпечувати способи їх виконання. Дані вимоги є актуальними на перших етапах формування професійних компетенцій тих, хто навчаються. Систематичність вправ передбачає, що кожна нова дія має включатися в систему раніше сформованих та безперервно удосконалюватися. Водночас вправи мають мати свій термін виконання, який залежить від особливостей вивчаючих дій. Успішність виконання вправ в значній мірі залежить від раціонального їх розподілу в часі і багаторазових повтореннях. З метою вироблення в слухачів системи вправ з опоряджувальних професій необхідно встановити їх кількість, в залежності від якості виконуючих робіт (поліпшені, високоякісні), вибудувати їх логічну послідовність, з врахуванням їх складності виконання та технічних вимог, визначитися в часі. Так, виконуючи вправи з нанесення розчинів на поверхні, майстер виробничого навчання має враховувати види поверхні, розчину, температурні умови, які прискорюють чи затримують тужавлення розчину тощо.

Дослідники вважають, що різноманітність вправ, які рекомендується психолого-педагогічною літературою, можна об'єднати у такі основні групи: репродуктивні (для формування початкових навичок), творчі і пошукові, які застосовуються при виконанні складних або комплексних робіт. В тому випадку, коли формуються фундаментальні основи будівельного креслення, формуються знання загальної організації будівельних робіт, вивчення схем роботи механізмів, формування умінь з виконання технологічної послідовності операцій та процесів – застосовуються репродуктивні вправи. Основною метою репродуктивних вправ у професійної підготовці є формування початкових умінь слухачів правильно виконувати основні елементи трудового процесу – трудові прийоми та способи дій, які відповідають зразку практичного показу майстром (інструктором) виробничого навчання [5, с. 98].

Вправи з виконання трудових прийомів є основополагаючими у будь-якій професії, а тому слухачі мають уявити особливості цих прийомів, у думках відтворити трудові дії та запечатлити їх в пам'яті та відобразити ці дії на основі еталонної (продемонстрованої майстром). У будівельній сфері однотипними і разом з тим тривалими є вправи з укладання цегли на розчин, нанесення розчину на поверхні, нанесення шпаклівок, пофарбування стелі і стін. В даному випадку, при формуванні початкових дій особливу увагу майстер виробничого навчання приділяє правильній робочій позі, прийомам використання робочого інструменту, дотримання всіх вимог до робочих рухів і прийомів у відповідності з послідовністю їх відпрацювання.

Творчі вправи, як метод, ґрунтуються на застосуванні отриманих знань і навичок в різних варіантах на уроках спеціальних дисциплін, в тому числі і для вирішення суб'єктивно нових для учнів проблем пізнавального і творчого характеру. До такого роду вправ можна віднести розробку принципіальних схем складних технологічних процесів слухачами з виконання опорядження різних приміщень (житлових, офісних, промислових) з метою формування у них узагальнених вмінь технологічного планування типових алгоритмів дій, способів самоконтролю тощо.

До творчих вправ, які застосовуються як в теоретичному, так і виробничому навчанні, можна віднести вправи на вибір будівельних технологій, вид матеріалів, інструментів, пристроїв; вправи на визначення способів виконання робіт в залежності від умов, в яких будуть здійснюватися опоряджувальні види роботи; технологічної перерви, пов'язаної з використанням нових будівельних матеріалів, які диктуються властивостями цих матеріалів, кількістю технологічних операцій та їх послідовністю виконання. Так, в залежності від виду опорядження (поліпшене, високоякісне) застосовується дві чи три операції зі шпатлювання поверхні, які вимагають різного складу шпаклівок, товщини шпатлівочних шарів у відповідності з цим і часу для повного твердіння кожного шпатлівочного шару. Розробляючи творчі вправи, викладач або майстер виробничого навчання має забезпечити необхідну систему

дидактичних засобів, які допоможуть учням у виконанні цих вправ. Ті, хто навчаються, потребують не тільки здійснення аналізу професійної діяльності, але й осмислення та рефлексії основних підходів до здійснення професійної діяльності. Застосування проблемних методів при вивченні спеціальних дисциплін та формуванні професійних умінь та навичок є складним підготовчим і організаційним процесом. Водночас, методи проблемного навчання потребують великих зусиль педагога у підготовці до занять, достатньої ерудиції, фахової та методичної підготовки.

Пошукові вправи є елементом методу проблемних ситуацій. Вважається, що проблемна ситуація є особливим видом інтелектуально-емоційної взаємодії суб'єкту (учня) з об'єктом пізнання (задачею), в процесі якого учень усвідомлює протиріччя між необхідністю оволодіння об'єктом пізнання (вирішення задач) і недостатніми знаннями для вирішення цієї задачі.

До пошукових вправ, які можуть бути реалізованими при професійній підготовці майбутніх фахівців, С. Я. Батишев і О. Н. Новіков пропонують віднести: *діагностичні вправи*, які пов'язані з визначенням видів дефектів, неполадок та несправностей механізмів, що застосовуються у відповідній професійній галузі з метою розвитку професійного мислення слухачів. Зміст діагностування у будівельній галузі спрямований на визначення причин дефектів та їх попередження, визначення основних несправностей розчиноносів, фарбопультив, фарборозпливачів та їх усунення тощо.

Конструкторські вправи забезпечують поступове підвищення рівня самостійності і професійного мислення учнів, а саме: вирішення задач з внесенням змін у традиційні технологічні процеси; вирішення задач на заповнення в технології недостаючи елементів технологічного процесу; самостійне проектування технологій з врахуванням заданих вимог [13, с. 164].

До методів професійного навчання відносять і інструктаж. Інструктажем називають чітку визначену систему вказівок, рекомендацій, які стосуються способів виконання трудових дій.

У професійному навчанні з підготовки кваліфікованих робітників в ПТНЗ використовується і група таких продуктивних методів: евристичних питань та метод аналізу виробничих ситуацій.

Під евристичним методом розуміється різновид словесного методу навчання. Особливістю евристичних методів навчання є розширення обсягу знань учнів. Даний метод ще називають сократівським, сутність якого полягає в тому, що в процесі роздумів Сократ допомагав учням самостійно вирішувати поставлену задачу [9, с. 319]. Призначення евристичних методів – поступова підготовка тих, хто навчаються, до самостійної постановки та вирішення проблем. До евристичних методів, які досить широко запроваджуються в професійній підготовці кваліфікованих робітників відноситься метод евристичних питань (проблемна бесіда, діалогове спілкування), метод порівняння, метод евристичного спостереження.

Метод евристичних питань розроблений римським оратором і педагогом Квинтиліаном. Він пропонував для знаходження необхідних відомостей про об'єкт чи явище, що вивчаються, використовувати сім ключових питань: Хто? Що? Для чого? Де? Чим? Як? Коли? та парні сполучення цих питань «Як-коли?», які допомагають виникненню незвичайних ідей і рішень відносно досліджуваного об'єкта [9, с. 325]. А тому, для вирішення поставленої задачі викладач чи майстер виробничого навчання має підвести слухачів до постановки проблеми, пояснити їм, як необхідно здійснити доказ чи зробити висновки із приведених фактів, побудувати план перевірки цих доказів тощо. Тобто, педагог, застосовуючи евристичну бесіду, вибудовує систему питань до учнів таким чином, щоб вони були взаємопов'язані між собою і здійснювали поступове вирішення поставленої проблеми.

Метод порівняння як один з евристичних методів застосовується при порівнянні різних версій, які виказують слухачі при вирішенні відповідної проблеми. Даний метод викладач чи майстер виробничого навчання може застосовувати в тих випадках, коли при вирішенні виробничої задачі чи виробничої проблеми погляди слухачів розходяться. Для того, щоб вони самостійно визначилися в правильності висунутих ідей, пропозицій, суджень, необхідно обговорювати ці дії сумісно всіма слухачами за допомогою направляючих питань педагогом в процесі евристичної бесіди.

Особлива увага в нашому дослідженні надається методу евристичного спостереження, яке здійснюється як в процесі теоретичного, так і виробничого навчання. А.Хуторський підкреслює, що спостереження це цілеспрямоване на особистісне сприйняття учнями різних об'єктів і є підготовчим етапом до формування якісних теоретичних знань [9, с. 325]. В теоретичному навчанні це може бути спостереження за принципом роботи механізмів, за виконанням технологічних процесів, пов'язаних з використанням обладнання і механізмів, їх продуктивності для створення орієнтованої основи знань, а також з метою формування творчого технологічного мислення. Перед проведенням спостереження викладач ставить питання, на які мають відповісти слухачі: «що відповідає вимогам...», «що треба зробити...», «з якою метою застосовується...», «для чого...», «в якому випадку...» тощо. У виробничому навчанні евристичне спостереження формує у слухачів уміння згрупувати подібні факти, явища, якості і виявити у них спільні та різнобічні риси; визначити залежність технологічного процесу

від наявних умов виробництва. Наприклад, пропонуючи для спостереження виконання декоративного опорядження під фактуру «Короїд» тим, хто навчається пропонується звернути увагу на фактори, які сприяють створенню однорідні фактури опорядження поверхні.

Метод аналізу проблемних ситуацій. Прийнято вважати, що для проблемного вивчення змісту навчального матеріалу відбирається такий, що має причинно-наслідкові зв'язки, які вимагають узагальнення найбільш суттєвих якостей, явищ, відносин, виявлення закономірностей, тобто зміст матеріалу базового характеру. В реальному навчальному процесі тим, хто навчається пропонується навчальний матеріал різноманітних ступенів складності. Шляхи розробки проблемних ситуацій різноманітні і залежать від характеру вивчаючого матеріалу, ступеня підготовленості слухачів до їх розв'язання, професіоналізму та педагогічної майстерності викладача чи майстра виробничого навчання [5, с. 125].

Враховуючи специфіку будівельної галузі можна запропонувати створення проблемних ситуацій, опираючись на відомі факти; використання протипоставлення і співставлення та формування висновків, вибір правильного рішення з ряду можливих та відомих учням і вирішення проблемної ситуації в надзвичайних умовах, яка потребує від слухачів розвитку професійної мобільності, технічного та технологічного мислення.

Таким чином, наявність вирішення проблемних ситуацій дозволяє викладачу чи майстру виробничого навчання широко застосувати проблемно-пошукову спрямованість навчального процесу, застосовуючи при цьому різні методи та методичні прийоми.

Висновок. Методи навчання як багатовимірне поліфункціональне дидактичне явище, спрямовані на ефективну організацію навчально-виробничого процесу в ПТНЗ. Метод навчання є сукупною діяльністю педагога і учнів, яка спрямована на вирішення дидактичних задач; вибір методів навчання залежить від етапу формування професійних знань, умінь і навичок, особливостей змісту професійного навчання; рівня професійної підготовленості майбутніх фахівців; методичного та фахового рівня педагога.

Література

1. Педагогика: Большая современная энциклопедия / состав. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
2. Философский энциклопедический словарь / под ред. С. С. Аверинцева. – [2-е изд.]. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
3. Рудакова И. А. Дидактика / И. А. Рудакова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 256 с.
4. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество, 2004. – 608 с.
5. Скакун В. А. Организация и методика профессионального обучения / В. А. Скакун. – М. : ФОРУМ: ИНФРА, 2007. – 336 с.
6. Кукушин В. С. Дидактика (теория обучения) / В. С. Кукушин. – М. : МКУ «МаРТ», Ростов-на-Дону : Издательский центр «МаРТ», 2003. – 368 с.
7. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика / под ред. С. Я. Батышева. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
8. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; гол. ред. В. І. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Хуторской А. В. Современная дидактика / Андрей Викторович Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
10. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной образовательной школе / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 250 с.
11. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
12. Подласый И. Г. Педагогика : в 3-х кн. / И. Г. Подласый. – М. : Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2007. – Кн. 2. Теория и технологии обучения. – 575 с.
13. Педагогика профессионального образования / [Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
14. Скаткин Н. М. Проблемы современной дидактики / Н. М. Скаткин. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
15. Краевский В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
16. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения / Н. Е. Эрганова. – [2-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2008. – 160 с.

Мустафаева Л. Ф., Назарова О. С. Застосування різних методів професійного навчання для підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах

Резюме. У статті розглядаються методи професійного навчання, підходи до їх класифікації, вплив методів навчання на формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників в професійно-технічних навчальних закладах.

Ключові слова: метод навчання, професійне навчання; професійна компетентність, вправи.

Мустафаева Л. Ф., Назарова О. С. Применение различных методов профессионального обучения для подготовки будущих квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных заведениях

Резюме. В статье рассматриваются методы профессионального обучения, подходы к их классификации, влияние методов обучения на формирование профессиональной компетентности будущих квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных заведениях.

Ключевые слова: метод обучения, профессиональное обучение, профессиональная компетентность, упражнения.

Mustafaeva L., Nazarova E. Various Methods of Vocational Training for Future Skilled Workers in Vocational Technical Schools

Summary. This article examines methods of professional learning, access to classification, the influence of teaching methods for the formation of professional competence of future skilled workers in vocational schools.

Key words: method of teaching, training, professional competence, exercise.

УДК 378.16

Сухоніна Н. С.

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Постановка проблеми. Сучасний світ не даремно називають інформаційним. Для успішної життєдіяльності неможливо бути осторонь інформаційних потоків. Але величезна інформаційна пропозиція призводить до того, що сучасна людина ризикує «потонути» в цьому інформаційному морі.

Суспільство з переходом до інформаційної стадії свого розвитку поступово передає регулятивні функції мас-медіа. В Україні це виявляється ще дуже і дуже слабо. Але західний досвід свідчить про те, що мас-медіа в умовах інформаційного суспільства повинні взяти на себе наступні функції:

- 1) впровадження соціального прогресу та ревізії традицій;
- 2) регулювання моральних та навіть правових норм (що загалом відбувається і тепер, коли мас-медіа організовують ухвалення нових законів, розкручують кримінальні справи тощо);
- 3) соціального управління.

Все це робитиметься за допомогою загального відкритого дискурсу. Звичайно, це буде вже не та масова комунікація, до якої ми звикли. Вона поєднається з міжособистісною за допомогою комп'ютерних технологій. Отже, масова комунікація переросте в механізм прийняття рішень, керування та регулювання суспільством. Необхідно зауважити, що все більшу роль відіграватиме не тільки зміст комунікації, а й форма його подання, особливості комунікаційних каналів.

Таким чином, сучасні мас-медіа відіграють роль своєрідного культурного інтегратора, впливають на норми поведінки та виконують виховні функції. Телебачення, відео, радіо, кінематограф, різноманітні друковані видання загострюють ситуацію інформаційного вибуху. Важливою задачею стає рішення питання щодо грамотної роботи з інформацією.

У цьому зв'язку основними завданнями медіаосвіти є вироблення навичок розпізнавання маніпулятивної медіаінформації; формування практичних навичок використання загальноосвітніх медіапродуктів у студентської молоді; визначення сутності медіакомпетентності; розкриття дидактичних, психолого-педагогічних і методичних аспектів застосування медіа в навчанні і вихованні; вивчення впливу різних медіазасобів на навчання і виховання молоді, можливих наслідків їх негативного впливу.

Аналіз досліджень і публікацій. Тому на часі є започаткування медіаосвіти та основ медіаграмотності на всіх рівнях освіти (загальної, вищої).

Проблема медіаосвітніх технологій досить широко вивчається в світовому освітньому просторі. Так, дослідниками цього питання в Канаді є К. Ворсноп, Б. Дункан, Ж. Пьетт, А. Карон та ін., в Британії – К. Безелгет, Д. Бекинґем, Є. Харт та ін., в США – Дж. Гербнер, Р. Кьюби, Р. Хоббс та ін., в Австралії – Б. Мак-Махон, Р. Куин та ін.

Вітчизняна медіапедагогіка представлена такими дослідниками, як Г. В. Онкович, О. В. Федоров, Л. С. Зазнобіна, В. Робак, П. І. Пахлотіна, М. Чемерис та ін.

Мета статті – продемонструвати різноманітні види медіаосвітніх технологій та особливості їх використання в сучасному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Медіаосвітні технології – методично-організаційні засоби навчального процесу з використанням періодичних видань, радіо, телебачення, кіно, а також програмно-

апаратних засобів і пристроїв, що забезпечують операції збирання, оброблення, накопичення, збереження й передавання інформації [1].

Методика медіаосвіти базується на реалізації різноманітних творчих завдань, способів діяльності. Сучасні форми медіаосвіти досить розвинені – це різноманітні лекції та бесіди, варіанти творчих письмових робіт (репортажі, статті, інтерв'ю, розповіді від імені героя та ін.), евристичні, ігрові заняття, диспути, конференції за різними темами, екскурсії та зустрічі з діячами медіакультури. Але чітка класифікація методів базується за двома напрямками: за джерелами отриманих знань (табл. 1) та рівнями пізнавальної діяльності (табл. 2).

Таблиця 1.

Класифікація методів медіаосвіти за джерелами отриманих знань.

Словесні	Наочні	Практичні
- лекція; - дискусія; - розповідь; - бесіда; - діалог; - аналіз.	- ілюстрація; - демонстрація і перегляд медіатекстів.	- завдання на матеріалі медіа; - ігрові завдання.

Таблиця 2.

Класифікація методів медіаосвіти за рівнями пізнавальної діяльності.

Пояснювально-ілюстративні	Повідомлення інформації про медіа
Репродуктивні	Розробка та застосування завдань на основі медіа
Проблемні	Аналіз тексту або ситуацій на основі медіа
Пошукові та дослідницькі	Пошуково-творча діяльність

Діапазон використання медіаосвітніх технологій достатньо широкий: від практичної діяльності в школах, закладах позашкільної освіти, вищих навчальних закладах до практичної діяльності в інтернатах, дитячих будинках, літніх таборах [2].

Головними технологічними аспектами є аспект доступу до медіа; аспект аналізу медіатекстів; аспект оцінки медіатекстів; аспект медіапродукції.

За О. В. Федоровим [3] відрізняють сім основних медіатехнологій, які представлені в табл. 3.

Таблиця 3.

Сім основних медіа-технологій за О. В. Федоровим [3].

№	Назва технології	Основні завдання
1.	Технологія проведення «літературно-імітаційних» медіаосвітніх занять	- написати (на вибір) статтю, рецензію, інтерв'ю, портрет тощо; - написати оригінальний міні-сценарій твору медіакультури; - дискусія за результатами отриманих завдань.
2.	Технологія проведення «театралізовано-ситуативних» медіаосвітніх занять	- провести розподіл ролей (оператора, режисера, актора та ін.); - провести рольову «театралізовано-ситуативну» гру; - обговорити та порівняти отримані результати.
3.	Технологія проведення «образотворчо-імітаційних» медіаосвітніх занять	- зробити рекламні афіші власного медіатексту за допомогою фотоклажу з домальовуванням; - зробити малюнки та колажі на тему творів медіакультури; - зробити мальовані «комікси» за мотивами тих чи інших медіатекстів.
4.	Технологія проведення інтегрованих медіаосвітніх занять	- розробити план інтегрованого медіаосвітнього заняття для конкретної вікової категорії; - обговорити та порівняти результати завдань.
5.	Технологія проведення медіаосвітніх занять, розрахованих на розвиток здібностей аудиторії до сприймання та аналізу медіатекстів	- описати основні ознаки найкращої установки на сприймання конкретного твору медіакультури; - зробити розповідь від імені головного героя або другорядного персонажу медіатексту; - перенести персонаж медіатексту в змінену ситуацію (зміна жанру, часу та місця дії).
6.	Технологія організації дискусійних медіаклубів	- підібрати прозаїчні, поетичні, музикальні твори, які будуть асоціюватися з тим чи іншим твором медіакультури; - зробити монологи представників аудиторії з різними віковими, соціальними, професійними, освітніми даними.
7.	Технологія організації медіатекстів та медіацентрів	- зробити план роботи шкільної медіатеки на навчальний рік; - зробити річний план роботи міського медіацентру.

Використання вищезначених технологій відбувається за наявності різноманітних засобів навчальної діяльності:

- переказ медіатекстів, перелічення діючих осіб та подій;
- описання відношень, емоцій, згадувань, які викликає медіатекст;
- аналіз особливостей, точок зору;
- визначення місця твору в історичному контексті;
- формування суджень про медіатекст в цілому або про окремі його частини;
- висновки про достоїнства медіатексту на основі особистісних, моральних критеріїв.

Особливого значення набувають окремі творчі завдання, прикладом яких можна визначити наступні:

- добір інформації з певної теми з доступних джерел;
- ознайомлення з телепрограмою з наступним складанням анонсів передач за їх назвами;
- вибір трійки найкращих фільмів, мультфільмів поточного тижня;
- ранжування запропонованої інформації за її соціальною значущістю;
- складання тематичної добірки інформаційних матеріалів із газет і журналів з будь-якої тематики.

Висновки. Головне спрямування всіх медіатехнологій є надбання учнями або студентами навичками інтерпретування будь-якого медіатексту, вміння аналізувати мету автора, пов'язувати зі своїм особистісним досвідом та досвідом інших, оцінювати факти та думки, причини та наслідки, розуміти культурну спадщину.

Формування даних умінь буде сприяти розумінню молоддю місця медіакультури в суспільстві, розвитку естетичної свідомості, творчої індивідуальності.

Література

1. Федоров А. В. Медиаобразование в педагогических вузах / А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
2. Шариков А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А. В. Шариков. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1990. – 66 с.
3. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

Сухоніна Н. С. Використання медіаосвітніх технологій в сучасному освітньому просторі

Резюме. У статті розглядаються медіаосвітні технології, їх головні аспекти та особливості використання в сучасному освітньому просторі.

Ключові слова: медіаосвітні технології, медіатекст, медіаосвітні заняття.

Сухонина Н. С. Использование медиаобразовательных технологий в современном образовательном пространстве

Резюме. В статье рассматриваются медиаобразовательные технологии, их главные аспекты и особенности использования в современном образовательном пространстве.

Ключевые слова: медиаобразовательные технологии, медиатекст, медиаобразовательные занятия.

Suhonina N.S. Media-use technologies in modern educational space

Summary. The article considers the media education technologies, the main aspects and features of use in modern educational space.

Key words: media education technology, mediatext, media education classes.

УДК 378.09:657:004

Таймазова Э. А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БУХГАЛТЕРСКИХ ПРОГРАММ В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Постановка проблемы. Перед современными вузами стоит проблема подготовки специалиста со знаниями, которые адаптированы к потребностям общества. Подготовка таких специалистов должна осуществляться посредством обновленного учебного процесса. В его основе заложена инновационная деятельность преподавателей высшей школы, которая ориентирована на усовершенствование профессиональной подготовки специалистов с учетом фундаментальности, интеграции, информатизации, профессиональной и личностной ориентации студентов [1].

На сегодняшний день информационные технологии и информационные системы стали неотъемлемой частью любой системы управления предприятием. Объемы поступающей информации возрас-

тают многократно, и обрабатывать их без применения специальных средств и систем становится просто невозможно. С увеличением сложности бизнес-процессов изменяются и требования к информационным системам - они становятся сложнее, глубже, но в то же время гибче и удобнее в использовании. В связи с этим все более увеличивается потребность в квалифицированных, хорошо обученных специалистах, знакомых, как с основными бизнес-процессами, так и с информационной системой не только с теоретической, но и с практической точки зрения.

Бухгалтерский учет является одним из факторов, определяющих эффективность управления бизнес-процессом и современным предприятием в целом. Правильный подход к его ведению - это залог достижения коммерческого успеха. Можно даже поставить знак равенства между профессионализмом специалиста по бухгалтерскому учету и коммерческим успехом. Поэтому сегодня подготовка специалистов в области бухгалтерского учета является ведущей в большинстве вузов, дающих экономическое образование. Спрос на высококвалифицированных специалистов в области бухгалтерского учета особенно возрос в условиях рыночной экономики, т. к. резко увеличилось число организаций разных форм собственности, развиваются экономические отношения с другими государствами, создаются совместные предприятия и организации, в которых бухгалтерский учет необходимо вести по единым правилам. Все это делает профессию бухгалтера одной из наиболее престижных и востребованных профессий на рынке труда.

Анализ исследований и публикаций. На сегодняшний день в научной и специализированной литературе уделяется большое внимание внедрению и использованию автоматизированных информационных систем управления и современных технологий в учебный процесс. О чем подтверждают работы Т. Б. Поясок [2] или М. Якутовой [3], указывающие на существующие значительные барьеры, с которыми сталкивается информационное общество в Украине. А также публикации таких ученых, как Н. Р. Веселовской, В. О. Денисюк, О. В. Зелинской [4]. Ведущими новаторами остаются Житомирский государственный технологический университет [5] и Винницкий аграрный национальный университет [1; 4–6], опыт преподавателей которых можно внедрять в любом вузе Украины. Результаты работы обсуждаются на регулярных конференциях фирмы 1С [7] и Корпорации Парус [8]. Однако хотелось бы данный вопрос раскрыть в ракурсе преподавания и внедрения программных продуктов в учебный процесс на примере РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет».

Цель статьи – показать необходимость преподавания компьютеризированного бухгалтерского учета в учебных заведениях, дающих экономическое образование, а также обосновать необходимость внедрения новых технологий в учебный процесс при преподавании бухгалтерских дисциплин; дать анализ использования компьютерных информационных систем в учебном процессе.

Изложение основного материала. Сегодня бухгалтерский учет из средств фиксации свершившихся финансово-хозяйственных операций поднялся до уровня средств мониторинга бизнес-процессов, средств контроля за бизнес-процессами, средств ретроспективного планирования и управления предприятием. Данные бухгалтерского учета используются менеджерами, экономистами, работниками финансового планирования, руководителями производственных участков, а также инвесторами, аудиторами, налоговыми органами. Бухгалтерский учет на современном предприятии или фирме характеризуется расширенной номенклатурой, высокой плотностью потока хозяйственных операций и их разнообразием, жесткими требованиями к своевременности обработки учетных данных, достоверности и личной ответственности.

Современный компьютерный бухгалтерский учет включает также работу с компьютерными средствами передачи данных в вышестоящие органы, свободное владение работой с электронной почтой и Интернет. Современный бухгалтер должен уметь грамотно выполнить для программиста постановку задачи с целью получения дополнительных, не предусмотренных типовой программой данных и отчетов.

Вышесказанное в очередной раз показывает, что для студентов любой экономической специальности необходимо знание бухгалтерского учета, умение составлять и «читать» финансовую отчетность предприятия, использовать компьютерные бухгалтерские системы для решения задач, специфичных для той или иной экономической области.

Как и во многих вузах, в РВУЗ «КИПУ» при преподавании бухгалтерских дисциплин начиная с младших курсов в большинстве случаев вычисления ведутся на бумаге методом создания проводок, в виде так называемых «самолетиков». В РВУЗ «КИПУ» только при преподавании дисциплин «Информационные системы и технологии в учете и аудите», «Управленческие информационные системы в учете, анализе и аудите» для студентов специальности «Учет и аудит» используются программные продукты, хорошо зарекомендовавшие себя на украинском рынке программных продуктов по комплексной автоматизации деятельности предприятия, в частности, «Парус-Предприятие» и «1С:Предприятие».

Активность использования этих программных продуктов в учебном процессе представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Использование специализированного программного обеспечения студентами специальности «Учет и аудит».

Дисциплина	Образовательный уровень	Программный продукт
Информационные системы и технологии в учете и аудите	Бакалавр	«Парус-Бухгалтерия 7.40», «Парус-Торговля и склад 7.40», «Парус-Заработная плата 7.40» и «1С:Бухгалтерия 7.7».
Управленческие информационные системы в учете, анализе и аудите	Специалист	«1С:Бухгалтерия 8.1», «1С:Управление производственным предприятием» и «Парус-Менеджмент и маркетинг 7.40»

Как видно из табл. 1, используемое программное обеспечение полностью покрывает весь спектр экономических задач, который возникает в деятельности любого предприятия. Так, с помощью конфигурации «1С:Бухгалтерия» и модуля «Парус-Бухгалтерия 7.40» студенты знакомятся с правилами ведения бухгалтерского и налогового учета; на базе программы «1С:Зарплата и управление персоналом», «Парус-Заработная плата 7.40» студенты учатся вести регламентированный и управленческий учет (основной акцент делается на расчете заработной платы работников); на базе программы «1С:Управление производственным предприятием» будущие специалисты учатся вести планирование и бюджетирование на предприятиях и т. д. К сожалению, ограниченное время преподавания данных дисциплин не дает возможности в полной мере раскрыть особенности, преимущества, специфические нюансы той или иной программы в рамках предоставленных часов. Данные дисциплины несут комплексный характер преподавания работы той или иной компьютерной программы, не обостряя внимания на отдельных специфических моментах.

Поэтому мы считаем, что нюансы того или иного участка учета или другой экономической задачи можно и необходимо раскрывать в дисциплинах, дающих курс знаний по данному вопросу, например, в курсе «Финансовый учет» раскрывать особенности ведения учета по различным разделам бухгалтерского учета (расчетов с покупателями, поставщиками, заработной платы, учета основных средств и т. д.). Также здесь важно акцентирование внимания на используемых счетах и правильной корреспонденции счетов. В курсе «Налоговый учет» можно акцентировать внимание на ведение налогового учета, особенно специфичного в программе «1С:Предприятие 8». В курсе «Отчетность предприятия» показать, как формируется отчетность в той или иной программе и т. д.

Для того чтобы студент (будущий специалист) получил высокий уровень освоения программного продукта, необходимо приобретение практического навыка, например, в рамках учебно-производственной и преддипломной практик рекомендуется продолжать работать с программой. Но здесь мы сталкиваемся с проблемой, которая заключается в том, что не на всех предприятиях пока установлены программные продукты. Причина заключается в том, что внедрение платформы «1С:Предприятие» для некоторых организаций очень сложная и трудоемкая задача. Сначала составляется техническое задание, которое позволит наиболее точно подобрать необходимые компоненты для автоматизации деятельности данного предприятия, далее разрабатываются необходимые программные комплексы, тщательно тестируются и дорабатываются до тех пор, пока результат не будет идеальным.

Внедрение «1С:Предприятия» требует максимальной ответственности, и малейшая ошибка или недосмотр на этом этапе внедрения может привести к существенным сбоям в работе предприятия. Для того чтобы сделать работу с итоговым программным комплексом наиболее удобным и безопасным, разрабатывается специальная техническая документация, производится обучение персонала. С теми же проблемами сталкивается предприятие при внедрении программы «Парус-Предприятие». Это еще раз доказывает, что основной навык работы с программными продуктами будущие специалисты получают в вузе, и часто от их осведомленности и грамотности зависит, будет или нет внедрена компьютеризация предприятия, на которое они придут работать.

Нами проведен анализ компьютеризации предприятий разных форм собственности, на основе которых писались выпускные, дипломные, магистерские работы и проходила преддипломная практика студентов-выпускников специальности «Учет и аудит» (табл. 2).

Таблица 2.

**Анализ использования компьютерных бухгалтерских программ
на предприятиях – базах преддипломной практики.**

№	Используемый программный продукт на предприятии	Количество предприятий, на базе которых написаны выпускные, дипломные, магистерские работы		
		2010 г.	2011 г.	2012 г.
1.	«1С:Предприятие 7»	55	59	89
2.	«1С:Предприятие 8»	10	9	21
3.	«Парус-Предприятие»	8	7	17
4.	«Парус-Бюджет»	32	29	43
5.	Другие программы	6	7	15
6.	Не используется компьютеризация бухгалтерского учета	40	24	66
	Всего:	151	135	251

Анализ данных табл. 2 показывает, что удельный вес написанных и защищенных дипломных работ на предприятиях, где используется компьютерный бухгалтерский учет, составляет 73% в 2010 г., 82% – в 2011 г. и 74% – в 2012 г. При этом из используемых программных продуктов преподаваемые в РВУЗ «КИПУ» составляют 95%, 94% и 92%, соответственно, в 2010–2012 годах. В среднем около 23% дипломных работ написаны на предприятиях, где еще ведется «бумажный» бухгалтерский учет. В основном это малые предприятия, обслуживающие сельское хозяйство, и др. Но это говорит о том, что перспектива компьютеризации этих предприятий лежит на будущих выпускниках экономических специальностей, которые смогут, проявив инициативу и знания, внедрить какой-либо программный продукт и в этих предприятиях.

Для практико-ориентированного обучения у студентов экономических специальностей мы рекомендуем использовать опыт Винницкого аграрного национального университета, который использует разработку авторского коллектива «WEB-Бухгалтерия», в основу которой заложена концепция WEB 2.0 [6, с. 13]. Идея разработки состоит в том, чтобы пользователям не нужно было бы иметь такую программу на своем компьютере, а работать в ней посредством глобальной сети Интернет при помощи WEB-браузера.

«WEB-Бухгалтерия» – это серверная многопользовательская программа, которая предназначена для ведения синтетического, аналитического и управленческого учета. В ее состав входит журнал проводок, план счетов, календарь для установки учетного периода, набор системных вторичных документов, а также инструментарий для анализа и управления результатами вычислений [6, с. 13]. Для работы с программой не требуется специального обучения, достаточно иметь обычный WEB-браузер и Интернет. Каждый пользователь может создать неограниченное количество независимых между собой бухгалтерских проектов. Использование такой программы позволит приобрести студентам навыки ведения бухгалтерских операций, понимать принципы обработки хозяйственных действий, документов, создавать проводки и анализировать вычисления.

Выводы. При обучении функциональным прикладным программам, к которым относятся бухгалтерские программы, можно изучать отдельно бухгалтерский учет и отдельно работу с программным продуктом, или изучать отдельно бухгалтерский учет с использованием той или иной бухгалтерской программы. И система «Парус-Предприятие», и система «1С:Предприятие» благодаря заложенным в них инновационным принципам достаточно успешно вписываются в постоянно изменяющиеся университетские учебные планы. Использование этих программ позволяет не только применять на практике те знания и навыки, которые формируются при изучении других более «теоретических» курсов, но и предоставляет достаточную гибкость в выборе форм обучения, разумном сочетании обязательных и не обязательных составляющих в изучении. Что, несомненно, положительным образом влияет на качество, конкурентоспособность выпускников, знакомых не только с основными принципами, но и возможностями последних версий данных программ. Кроме того, использование компьютерных программ и глобальной сети несет в себе важный мотивационный потенциал реализации личности студента, самообразования.

Конкурентоспособность выпускников экономических специальностей будет повышаться только при комплексном подходе преподавания всех экономических дисциплин, в которые возможно и необходимо внедрение компьютерных технологий. Профессионализм и грамотность преподавателей в сфере использования современных компьютерных программ по управлению предприятием покажет несомненные результаты в дальнейшей деятельности выпускников вузов. Оптимальное объединение традиционных форм и методов обучения с возможностями современных информационных технологий открывает широкие возможности для реализации новых форм и методов организации практико-

ориєнтованого навчання в вузе, забезпечує додаткову мотивацію студентів при освоєнні спеціальності.

Література

1. Коваленко О. О. Професійне інформаційне середовище навчального закладу вищої школи – методика, досвід, програмне забезпечення / О. Коваленко, Є. Паламарчук // INTERNET-ОСВІТА-НАУКА-2010 : збірник матеріалів сьомої міжнародної конференції ІОН-2010 (28 вересня–3 жовтня, 2010 р.). – Вінниця : ВНТУ, 2010. – С. 69–72.
2. Поясок Т. Б. Використання інформаційних технологій в професійній підготовці економістів / Т. Б. Поясок // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 20. – Вінниця, 2007. – С. 134–140.
3. Якутова М. Фактори розвитку інформаційних систем та технологій / М. Якутова // Економіка України. – 2007. - № 2. – С. 27–38.
4. Веселовська Н. Р. Системний підхід до інформатизації освітнього процесу у Вінницькому державному аграрному університеті / Н. Р. Веселовська, В. О. Денисюк, О. В. Зелінська // Наука і методика : збірник науково-методичних праць / Редкол.: Т. Д. Іщенко (гол. ред.) та ін. – К. : Аграрна освіта, 2008. – Вип. № 13. – С. 38–44.
5. Інформаційні системи і технології в обліку : підручник для студентів вищих навчальних закладів / [Ф. Ф. Бутинець, Т. В. Давидюк, В. В. Євдокимов, С. Ф. Легенчук] ; за ред. Ф. Ф. Бутинця. – [3-є вид., перероб. і доп.]. – Житомир : ПП «РУТА», 2007. – 468 с.
6. Паламарчук Є. А. Використання програми «WEB-Бухгалтерія» в практико-орієнтованому навчанні бакалаврів з обліку та аудиту / Є. Паламарчук, Н. Юрчук // Автоматизовані системи управління підприємством з використанням програмного забезпечення СП «Парус-Україна»: стан, проблеми, перспективи : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2012. – С. 13–16.
7. Методика преподавания учебных дисциплин с использованием технологий 1С [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.1c.ru/rus/partners/training/edu/theses/?y=2011&s=50>.
8. Корпорация ПАРУС – для учебных заведений Украины [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.parus.ua.html>.

Таймазова Е. А. Використання бухгалтерських програм в практико-орієнтованому навчанні студентів

Резюме. У статті обґрунтована необхідність викладання комп'ютерного бухгалтерського обліку для всіх економічних спеціальностей. Надано аналіз використання комп'ютерних бухгалтерських програм при викладанні економічних дисциплін. Запропоновані шляхи оптимізації практико-орієнтованого навчання.

Ключові слова: комп'ютерний бухгалтерський облік, методика викладання, комп'ютерні програми.

Таймазова Э. А. Использование бухгалтерских программ в практико-ориентированном обучении студентов

Резюме. В статье обоснована необходимость преподавания компьютерного бухгалтерского учета для всех экономических специальностей. Дан анализ использования компьютерных бухгалтерских программ при преподавании экономических дисциплин. Предложены пути оптимизации практико-ориентированного обучения.

Ключевые слова: компьютерный бухгалтерский учет, методика преподавания, компьютерные программы.

Taymazova E. A. Use of accounting software in a practice-oriented teaching students

Summary. Today information technologies and information systems became inalienable part of any system of a control by an enterprise. The volumes of information increased repeatedly, and to process them is simply impossible without application of the special facilities and systems. Requirements to the information systems are changing, because complications of business processes are increasing, they are difficult, deeper, but, at the same time they become more flexible and more comfortable in the use. In this connection, requirement in the well trained specialists, such which are acquainted both with basic business processes and with the information system not only from theoretical but also from the practical point of view increases more.

Data of accounting are used by managers, economists, workers of the financial planning, leaders of productive areas, and also investors, public accountants, the tax organs. An accounting on a modern enterprise is characterized by the extended nomenclature, big flow of economic operations and by their variety, by high requirements to the timeliness of processing of registration data, authenticity and personal responsibility. The aforesaid once again shows, that for the students of any economic speciality the knowledge of accounting,

ability to make and «read» the financial report of enterprise, using computer, accounting methods for the decision of tasks, specific for one or another economic area, is needed.

Author showed that an accounting is one of factors, which defines management of efficiency by a business process and modern enterprise on the whole. Moreover, today to the modern accountant are demanded the obligatory requirements of possession by the personal computer and his software. In the article, she grounded the necessity of teaching of computer accounting for all economic specialities. An author analyzed using of the computer accounting programs for teaching of economic disciplines and at writing of diploma works. Author described what kind computer programs used in an university at the study of different disciplines. And how possible to strengthen teaching of computer accounting if to use him for teaching of other disciplines.

Key words: computer accounting, teaching methods, computer programs.

УДК 377.3

Эреджепов М. К., Мыхнюк М. И.

ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ АВТОМОБИЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Постановка проблемы. Одной из важнейших задач, стоящих перед высшими учебными заведениями, является подготовка такого специалиста, который способен формировать и развивать в себе широкие познавательные интересы и высокие познавательные способности; гибкость, глубину и самостоятельность технического и технологического мышления; уметь применять полученные теоретические знания в различных практических ситуациях; исследовать, анализировать и обосновывать производственный опыт; выдвигать свои гипотезы, идеи. Именно такой подход сегодня выдвигается обществом к подготовке инженеров-педагогов, в том числе и автомобильного транспорта, которая интегрирует две специальности инженера и педагога, способного осуществлять как производственную, так и педагогическую деятельность. Качество подготовки будущих специалистов зависит от эффективности выбора рациональных форм и методов не только теоретической, но и практической подготовки, в состав которых входят и лабораторные занятия.

Анализ литературы. Исследованию специфики профессиональной деятельности преподавателей вуза посвящены работы А. Глущенко, В. Иванова, И. Исаева, Г. Матушанского, В. Новикова, В. Чобитько, О. Щербак, Л. Тархан и др.; вопросы методики профессионального обучения рассматривались С. Батышевым, Е. Коваленко, Н. Эргановой, М. Мыхнюк, А. Степановой-Быковой, Л. Сушенцевой и др.; процесс управления лабораторными и лабораторно-практическими работами изучали Г. Жуков, В. Скаун, Н. Макиенко, Ю. Якуба и др.

Целью данной статьи является анализ подходов к организации проведения лабораторного практикума при подготовке будущих инженеров-педагогов автомобильного профиля.

Изложение основного содержания. Лабораторный практикум является разновидностью практического учебного занятия, цель которого заключается в практическом освоении студентами научно-теоретических положений изучаемого предмета, овладение методикой проведения эксперимента, установление связи теории и практики [1].

Одно из преимуществ лабораторного практикума по сравнению с другими видами аудиторной учебной работы состоит в том, что они интегрируют теоретико-методологические знания с практическими умениями и навыками студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера [2]. Интеграция теории и опыта, которая происходит в учебной аудитории, активизирует познавательную деятельность, способствует развитию у них творческого мышления, детальному и прочному усвоению технической информации.

Учитывая то, что любое аудиторное занятие требует от студента творческой инициативы, самостоятельности в принятии определенных решений – ему необходима хорошая теоретическая подготовка, которая обеспечивает систему глубоких теоретических знаний по определенной учебной дисциплине. Благодаря такому подходу студенты лучше усваивают программный материал, так как в процессе любого лабораторного практикума выполняются определенные исследования процессов, а на основе расчетов – их экономическая целесообразность.

Практикой доказано, что лабораторные занятия по разным учебным дисциплинам имеют различное назначение и характер его проведения. Аудиторный практикум может проводиться как после изу-

чения определенного теоретического курса, так и одновременно с его изучением, а поэтому используются и различные организационные формы их проведения.

Под организационной формой подразумевается способы организации учебной деятельности студентов, методические приемы руководства этой деятельностью, этапы проведения учебных занятий [3; 4].

Выбор организационных форм проведения лабораторных занятий в первую очередь зависит от места проведения, материально-технического обеспечения лабораторных работ. Если материально-техническая база позволяет выполнение всеми студентами однотипных практических заданий, то применяется фронтальная форма организации лабораторного практикума.

Групповая форма организации (бригадная 4–5 чел. или звеньевая 2–3 чел.) применяется, в основном, при выполнении комплексных исследований и характеризуется наличием разделения труда. Для выбора организационных форм проведения лабораторного практикума необходимо проанализировать достоинство не только технических средств обучения, используемых в процессе занятия, но и наличие и эффективность дидактического обеспечения. При этом качество усвоения учебного материала и эффективность выполнения лабораторных заданий в большой степени зависят от наличия у студентов необходимого комплекта информационной и инструктивно-технологической документации. Эффективность формирования практических умений и навыков студентов в процессе выполнения лабораторного практикума зависит и от применения рациональных методов обучения. В педагогической литературе понятие «метод» (от греческого *metodos* – способ, пути познания) рассматривается относительно деятельности педагога и учащихся в учебном процессе. Считается, что метод является тем звеном учебного процесса, который связывает спроектированную цель обучения с ее конечным результатом.

Эффективность методов обучения, в первую очередь, определяется возможностью достижения с их помощью целей выполнения лабораторной работы. С этой точки зрения, можно считать, что основными целями при выполнении лабораторных работ можно считать понимание студентами содержания знаний об объектах и действиях, которые должны быть усвоенными на данном занятии, и обеспечение условий для развития логических и творческих умений студентов.

Рассмотрим методы, которые способствуют логическому и творческому выполнению лабораторных работ студентами по дисциплине «Диагностика систем автомобильных двигателей». Одним из основных методов, которые обеспечивают самостоятельность выполнения лабораторных заданий, является метод инструктирования. Под инструктированием подразумевается формирование исполнительных действий, являющихся предметом инструктирования. Проинструктировать – это значит дать указания, систему ориентиров для решения соответствующих профессиональных задач; научить студентов определенным действиям [2, с. 135].

Инструктирование можно рассматривать как форму сочетания различных методов и методических процессов и как структурный элемент практического занятия [4, с. 37].

К основным функциям инструктажа в процессе проведения лабораторного практикума можно отнести следующие:

- ознакомление с целями и задачами предстоящей лабораторной работы;
- актуализацию теоретических понятий, явлений, которые служат основой формирования предстоящих профессиональных умений и навыков;
- анализ конструкции устройств, узлов, механизмов, которые будут применяться в ходе выполнения задания;
- изучение структуры действий, специфики их выполнения;
- объяснение поэтапного выполнения отдельных приемов и операций, целостных процессов;
- обсуждение содержания учебно-технической документации;
- объяснение правил безопасного выполнения работы;
- обсуждение критериев оценивания выполненных заданий, форм и содержания отчетной документации.

Таким образом, на вводном инструктировании студентов у преподавателя имеется полная возможность обсудить все действия, происходящие в процессе занятия.

В зависимости от содержания и структуры учебной дисциплины лабораторные работы можно разделить на три основных группы: ознакомительные, экспериментальные и проблемно-поисковые.

На ознакомительных лабораторных работах при подготовке будущих инженеров-педагогов автомобильного транспорта студенты изучают конструкции узлов автомобиля, ведут сборку и регулировку элементов зацепления, подшипников, рулевого управления, определяют их основные параметры, сравнивают с образцами деталей других марок автомобилей и др. Целью этих лабораторных работ является проверка отдельных характеристик узлов на достоверность эксперимента расчетным данным.

Так, целью ознакомительной лабораторной работы «Изучение функциональных свойств и порядка работы на диагностическом мотор-тестере FSA-720» является ознакомление студентов с функциональными возможностями мотор-тестера, закрепление и углубление полученных знаний, определение технического состояния систем ДВС. Для этого преподавателем проводится инструктирование о применении диагностического комплекса, его состоянии, функциональном назначении клавиш и кнопок, принципе их работы, указаниях по эксплуатации, функциях различных тестов, форме отчетности. Таким образом, инструктирование дает студентам полную характеристику процесса работы на диагностическом комплексе и возможность определения технического состояния диагностирующей системы.

Следующим видом лабораторных работ, проводимых в вузе, являются экспериментальные работы, то есть осуществляется проверка отдельных технических характеристик на достоверность эксперимента расчетным данным. С этой целью преподаватель предварительно определяет вид и содержание лабораторной работы исходя из того, что в процессе эксперимента проводятся наблюдение и анализ различных технических явлений, процессов; наблюдение и анализ устройства и принципа работы отдельных узлов, механизмов, оборудования; диагностика неисправностей, регулировка и наладка технических объектов; изучение способов их обслуживания; изучение и использование количественных и качественных зависимостей между техническими и технологическими величинами, характеристика параметров; обоснования оптимальных значений различных зависимостей и др.

При подготовке к проведению лабораторной работы по определению технического состояния бензинового двигателя по составу отработавших газов преподаватель предусматривает всю цепочку проведения данного исследования и обеспечивает студентов необходимым материально-техническим и дидактическим материалом. Для этого он предоставляет студентам теоретическую информацию о методе диагностирования бензинового двигателя, видах и содержании топлива, составе отработавших газов для исправных автомобилей различных лет выпуска, содержании компонентов отработавших газов в зависимости от состава рабочей смеси.

Эксперимент данной лабораторной работы будет заключаться в исследовании содержания компонентов отработавших газов в зависимости от состава рабочей смеси исправного бензинового двигателя с искровым зажиганием в зависимости от частоты вращения коленчатого вала ДВС; определении характерной зависимости окиси углерода в зависимости от частоты вращения коленчатого вала для различных регулировок топливной системы карбюраторного двигателя; связи качественного содержания компонентов в отработавших газах с техническим состоянием двигателя. То есть метод эксперимента является системой как методических приемов, так и технических средств обучения, обеспечивающих изучение технических дисциплин через проведение и определение технических исследований (опытов).

Проблемно-поисковые методы применяются при проведении лабораторных работ, направленных на развитие самостоятельности студентов, их технического мышления, мобильности применения профессиональных знаний в процессе выполнения практических действий. Проблемные методы преподавателем применяются с целью активизации технического мышления студентов в процессе выполнения лабораторных работ. Для этого он определяет проблемы, совместно со студентами формирует гипотезы, касающиеся способов решения поставленной проблемы, проводит эксперименты и обосновывает их целесообразность; анализирует данные эксперимента. В таком случае деятельность студентов заключается не только в восприятии, осмыслении научных выводов, но и прослеживании за логикой доказательства достоверности выдвинутых предположений. Такие методы, в первую очередь, используются при диагностике неисправностей автомобильного транспорта, причин их проявления и нахождения путей их устранения.

Так, во время проведения лабораторной работы по определению технического состояния и технического обслуживания искровых свечей зажигания студенты должны определить вид загрязнения свечи, возможную причину неисправности по сопутствующему признаку, предложить и обосновать способ устранения неисправностей свечей зажигания.

В процессе вводного инструктирования преподаватель, активизируя познавательную деятельность студентов, проводит проблемную беседу, обращаясь к ним с вопросами проблемного характера: «Что произойдет, если увеличился искровой зазор свечи зажигания?», «Что является причиной систематического покрытия нагаром свечей зажигания, и как это влияет на работу автомобильного двигателя?», «Из-за чего происходит повышенный расход топлива?», «Что вызывает снижение мощности двигателя?» и другие. При объяснении последовательности выполнения лабораторной работы используются метод письменного инструктирования в виде алгоритмов действий, инструктивная карта, таблицы, определение состояния двигателя по внешнему виду рабочей поверхности свечей зажигания и др.

Таким образом, эффективное использование преподавателем различных форм и методов проведения лабораторных работ обеспечивает не только самостоятельность выполнения учебных заданий, но и способствует развитию творческой мысли студентов, мобильности применения теоретических знаний.

Литература

1. Эреджепов М. К. Диагностика систем автомобильных двигателей. Лабораторный практикум / М. К. Эреджепов, У. А. Абдулгасис, Э. Д. Умеров. – Симферополь : ДИАИПИ, 2012. – 140 с.
2. Степанова-Быкова А. С. Методика профессионального : курс лекций / А. С. Степанова-Быкова, Т. Г. Душнец. – Красноярск : ИБК СФУ, 2009. – 303 с.
3. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения / Н. Е. Эрганова. – [2-е изд.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с.
4. Тархан Л. З. Организация производственного обучения в ПТУ / Л. З. Тархан, М. И. Мыхнюк. – Симферополь : Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2003. – 208 с.

Ереджепов М. К. Підходи до організації лабораторних робіт при підготовці майбутніх інженерів-педагогів автомобільного профілю

Резюме. У даній статті розглядаються підходи до застосування різноманітних методів навчання в процесі проведення різних видів лабораторних робіт зі студентами автомобільного профілю.

Ключові слова: лабораторний практикум, лабораторна робота, методи навчання, інструктування.

Эреджепов М. К. Подходы к организации лабораторных работ при подготовке будущих инженеров-педагогов автомобильного профиля

Резюме. В данной статье рассматриваются подходы к применению различных методов обучения в процессе проведения различных видов лабораторных работ со студентами автомобильного профиля.

Ключевые слова: лабораторный практикум, лабораторная работа, методы обучения, инструктирование.

Eredzhepov M.K. Approaches to laboratory work in preparing future teachers automotive engineers profile

Summary. This article discusses the different approaches to the use of teaching methods in the process of conducting various types of laboratory work with students of road profile.

Key words: laboratory practical work, laboratory work, teaching methods and instruction.

НАШІ АВТОРИ

1. **Абільтарова Ельвіза Нуріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри охорони праці Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь
2. **Айстраханов Дмитро Дарамович** – кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ
3. **Алиев Айдер Энверович** – доцент кафедри образотворчого мистецтва Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», Заслужений художник України, м. Сімферополь
4. **Афанасьєва Світлана Іванівна** – пошукувач кафедри філології Кримського республіканського інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Сімферополь
5. **Герганов Леонід Дмитрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник начальника Учбового центру ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство», м. Ізмаїл
6. **Герлянд Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, докторант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ
7. **Гордієнко Майя Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук
8. **Ереджепов Марлен Керімович** – старший викладач кафедри автомобільного транспорту і інженерних дисциплін Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь
9. **Ібрагімов Таір Шукрійович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри професійної педагогіки та електромеханіки Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь
10. **Каньковський Ігор Євгенійович** – кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету, м. Хмельницький
11. **Книжник Лариса Юріївна** – директор Товариства з обмеженою відповідальністю «Вищий навчальний заклад «Міжнародний тренінг центр», м. Київ
12. **Кузьмина Рузольда Іванівна** – доктор біологічних наук, професор, професор кафедри психології Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь
13. **Лопашова Юлія Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ
14. **Майборода Артем Олександрович** – старший викладач Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, м. Черкаси
15. **Макаренко Алла Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ
16. **Михнюк Марія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри автомобільного транспорту та інженерних дисциплін Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь
17. **Муртазаєва Ельвіра Муслімівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь
18. **Мустафасва Лілія Февзіївна** – методист Кримського республіканського закладу «Науково-методичний центр професійно-технічної освіти», м. Сімферополь
19. **Назарова Олена Степанівна** – заступник начальника управління ПТО та ліцензування, начальник відділу професійно-технічної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим, м. Сімферополь
20. **Пальчук Марина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Сімферопольського вищого професійного училища ресторанного сервісу та туризму, м. Сімферополь
21. **Паржницький Віктор Валентинович** – кандидат педагогічних наук, начальник відділення науково-методичного забезпечення змісту професійно-технічної освіти Інституту інноваційних технологій змісту освіти Міністерства освіти і науки України, м. Київ
22. **Петренко Лариса Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ

23. **Самодрин Анатолій Петрович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, м. Кременчук
24. **Самойленко Олександр Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв
25. **Сейтасанов Февзі Сейтумерович** – викладач кафедри технології машинобудування Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь
26. **Сухоніна Наталія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри корекційної педагогіки та психології Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь
27. **Таймазова Еліта Алімівна** – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри обліку та аудиту Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь
28. **Токарук Людмила Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ
29. **Якубов Февзі Якубович** – доктор технічних наук, професор, ректор Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь

ЗМІСТ

Розділ І

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Якубов Ф. Я. Частные университеты Турции: эффективное социальное партнерство	3
Абільтарова Е. Н. Система рейтингового оцінювання з дисципліни «Основи охорони праці»	8
Айстраханов Д. Д. Симультаивні моделі функціонування професійно-технічної освіти в умовах сучасного ринку праці	13
Герлянд Т. М. Досвід дослідження категорії «професійна спрямованість» у контексті основних тенденцій сучасної освіти	17
Михнюк М. І. Принципи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів	21
Пальчук М. І. Вибір інноваційного вектора розвитку професійної освіти	27
Петренко Л. М. Філософські основи проектування технологій розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів	30
Самодрин А. П. Актуальні питання профілізації навчання у регіоні	35
Самойленко О. М. Теоретико-методична модель підготовки бакалаврів-учителів математики за дистанційною формою навчання	41
Сейтасанов Ф. С. Адекватная интерпретация информации как фактор формирования когнитивной компетентности	45
Токарук Л. С. Тенденції розвитку системи інклюзивної освіти у країнах пострадянського простору	48

Розділ ІІ

КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Герганов Л. Д. Підвищення якості підготовки робітників морського профілю на виробництві: актуальність та тенденції розвитку	54
Гордієнко М. Г. Андрагогічний компонент дистанційної освіти	58
Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця	62
Книжник Л. Ю. Проектування діяльності альтернативного навчального закладу в системі безперервної освіти	65
Лопашова Ю. А. Пути совершенствования профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля	69
Майборода А. О. Акмеологічні технології в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту	73
Паржницький В. В. Застосування інноваційних технологій в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів	76

Розділ ІІІ

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Алиев А. Э. Учебный этюд как метод обучения в скульптуре	80
Афанасьева С. И. Профессиональное самоопределение интеллектуально одаренных старшеклассников через исследовательскую и творческую деятельность	83
Ибрагимов Т. Ш. О технологии обучения инженерной графике одаренных студентов, окончивших общеобразовательную национальную школу	87
Кузьмина Р. И. Профессиональное самоопределение потенциально одаренных выпускников массовой школы	91
Макаренко А. І. Забезпечення професійної спрямованості техніко-технологічних знань в межах інтегрованих навчальних дисциплін	96
Муртазаева Э. М. Особенности подготовки будущих учителей начальных классов к обучению художественному труду в школах с крымскотатарским языком обучения	99

Мустафаева Л. Ф., Назарова О. С. Застосування різних методів професійного навчання для підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах	104
Сухоніна Н. С. Використання медіаосвітніх технологій в сучасному освітньому просторі	111
Таймазова Э. А. Использование бухгалтерских программ в практико-ориентированном обучении студентов	113
Эреджепов М. К., Мыхнюк М. И. Подходы к организации лабораторных работ при подготовке будущих инженеров-педагогов автомобильного профиля	118

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:
ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

Збірник наукових праць

Випуск 4

(Мовою оригіналу)

Коректура та верстка *Халілаєва С. Н.*

Підписано до друку 04.11.2013 р. Формат 60×84^{1/8}.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Обл.-вид. друк. арк. 14,15. Об'єм 15,75 друк. арк.
Тираж 100 прим. Зам. № 93.

Підготовлено до друку та віддруковано
у редакційно-видавничому відділі Науково-інформаційного центру
Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет»
95015, м. Сімферополь, вул. Севастопольська, пров. Учбовий, 8