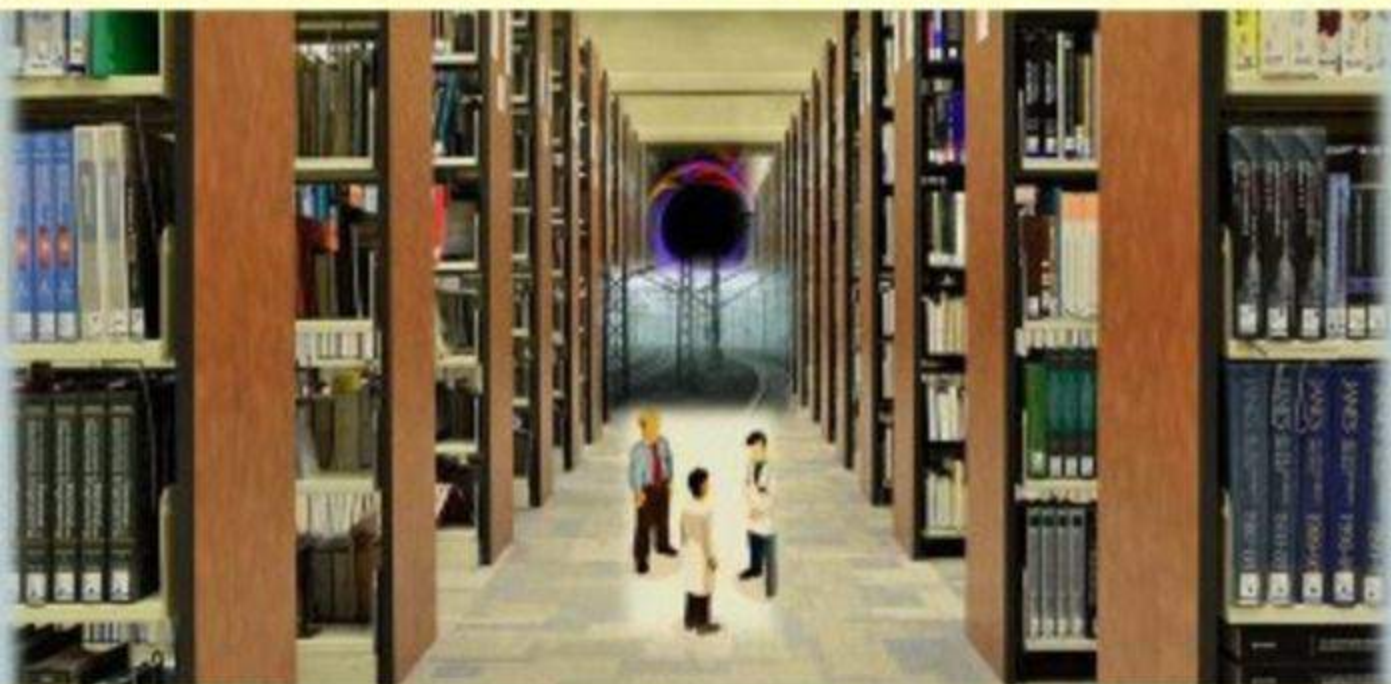


ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Електронне наукове фахове видання
(видав МОН України №528 від 12.05.2015)



Педагогічні науки. Pedagogical sciences. Педагогические науки



Випуск № 8 (4), 2015

Наказ МОН України №523 від

12.05.2015

Затверджено до друку Вченою радою Інституту ПТО НАПН України, протокол № 12, від 28 грудня 2015 року

Титулка до друку

З М І С Т

I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бекирова А.

Учитель початкових класів як суб'єкт специфічної педагогічної діяльності

Гоменюк Д.

Професіоналізуюче середовище професійно-технічного навчального закладу

Єльнікова Г.

Сутнісна характеристика технології розвитку управлінської культури керівників ПТНЗ

Молчанюк О.

Особливості особистісно-центрованого підходу в освіті

Петриченко Л.

Сумісні освітні програми запорука конкурентоспроможності університетів

Отрошко Т.

Сучасні напрями управління інноваційним розвитком педагогічного вищого навчального закладу

Полякова Г.

Перехід до адаптивної школи та адаптивного управління соціально-педагогічними системами на основі синергетичного підходу

II. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОКРЕМИХ ЇЇ ГАЛУЗЕЙ

Лісковацька Х.

Науково-педагогічна та громадська діяльність О. Потебні

III. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

Алексеева С.

Формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри

Вовковінський М.

Самопізнання – важливий чинник саморозвитку і кар'єрного становлення учнів ПТНЗ

Гирка І.

Виділення критеріїв формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики

Дубініна О.

Інформаційне забезпечення організаційного механізму діяльністю ЗНЗ

Кравченя А.

Організаційно-педагогічні умови управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики

Палькевич Ю.

Формування готовності кваліфікованих працівників економічних професій до трансформацій ринку праці

Сасіна Л.

Розвиток педагогічної рефлексії: теоретичний аспект

Сороквашин С.

Сутність, зміст і структура інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника

Харківський В.

Змістовно-термінологічний аналіз поняття «правова компетентність»

IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЦИКЛІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ І ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Добров С.

Художньо-образне мислення у формуванні виконавської майстерності студентів мистецького напрямку педагогічних ВНЗ

Стойчик Т.

Сучасний стан професійної підготовки робітників гірничого профілю через призму досвіду

V. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Беграгян Л.

Хмаро-орієнтовані технології як засіб фундаментального навчання учнів старших класів

Кепша О.

Шляхи розвитку ІК-компетентності викладачів загальноосвітніх дисциплін у європейських країнах

Майборода Л.

Персональний сайт як засіб розвитку інформаційно-аналітичної компетентності педагогів професійного навчання ПТНЗ

Морквян І.

Теоретичні аспекти розробки сучасних технологій формування інтелектуальних умінь майбутніх учителів інформатики

Бекірова Аділе Рустемівна,
*доцент, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
Кримського інженерно-педагогічного університету*

УЧИТЕЛЬ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК СУБЪЕКТ СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анотація. Стаття присвячена аналізу педагогічної діяльності вчителя початкових класів як різновиду професійної діяльності особистості, сутність якої полягає пізнавальної, виховної, комунікативної навчальної, виховної, розвивавальної, а так само організаційно-методичної, культурно-масової, оздоровчої роботи. Особливу увагу приділено кураторським функціям - батьків, психологів, вихователів.

Ключові слова: суб'єкт, діяльність, функції, специфічна діяльність, вчитель початкових класів.

Основним суб'єктом початкової школи був, є і залишається постать учителя початкових класів, який знаходиться в центрі шкільного життя та безпосередньо реалізує основну мету освіти в державі. Його особистість, професійна суб'єктність і ставлення до педагогічної діяльності, безумовно, забезпечують успіх педагогічної діяльності як головного суб'єкта системи початкової освіти. Він у повному обсязі в мініатюрі реалізує всі функції початкової школи – освітню, виховну, розвивальну, культурно-масову, оздоровчу тощо. «Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, фізичний, соціальний розвиток. Пріоритетними в початкових класах є загально-навчальні, розвивальні, виховні й оздоровчі функції. Освітніми результатами цього ступеня школи є повноцінні мовленнєві, читацькі, обчислювальні, фізкультурно-рухові уміння й навички, узагальнені знання про реальний світ у його зв'язках і залежностях, достатньо розвинені мислення, уява, пам'ять, сенсорні вміння, здатність до творчого самовираження, особистісно-ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, уміння виконувати нескладні творчі завдання» [7].

Учитель початкових класів водночас є класним керівником, який здійснює педагогічну діяльність з колективом учнів класу, їх батьками, організує і проводить позаурочну та культурно-масову роботу, сприяє

взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їх соціального захисту. Він координує виховну роботу батьків, вчителів, психолога, медичних працівників, інших учасників навчально-виховного процесу з виконання завдань навчання та виховання в класному колективі; має право вносити пропозиції на розгляд батьківських зборів класу щодо матеріального забезпечення організації та проведення позаурочних заходів, відвідувати учнів (вихованців) за місцем проживання (за згодою батьків, опікунів, піклувальників), вивчати умови їх побуту та виховання тощо [12].

Отже, цей простий перелік його стандартних функцій свідчить про багатоплановість і різноманітність змісту педагогічній діяльності в початковій школі. Можна наголошувати про актуальність дослідження проблеми педагога початкових класів як суб'єкта специфічної педагогічної діяльності.

Мета статті: обґрунтувати вчителя початкових класів як суб'єкта специфічної педагогічної діяльності.

Аналіз результатів останніх досліджень. Достатньо досліджень присвячені проблемі професійної підготовки вчителів початкових класів. Це дослідження українських (Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, Н. Глузман, Ю. Журат, А. Капська, Н. Кічук, Я. Кодлюк, Л. Коваль, О. Комар, Є. Ляска, І. Пальшкова, Л. Петухова, О. Савченко, С. Скворцова, Н. Тализіна, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та ін.) і російських (Л. Абдулліна, В. Арнаутов, І. Барахович, В. Беловолов, Ю. Вавілов, О. Головньова, Т. Качесова, Г. Коджаспірова, М. Николаєва, А. Овчиннікова, С. Поздєєва, О. Сафронова, Л. Семушіна, Т. Соловйова, Т. Сорокіна, О. Сосновська, Т. Султанова, В. Янгірова та ін.) науковців.

Так, історико-логічний аналіз становлення та розвитку професійної підготовки вчителів початкових класів із визначенням чотирьох етапів, поданий у роботі Л. Хомич [13], а досвід модернізації їх професійної

підготовки у зарубіжних країнах представила Н. Глузман [2]. Ретроспективний аналіз соціально-педагогічних досліджень професійної підготовки вчителів початкових класів міститься у монографії Л. Петухової [11], концепції й досвід їх підготовки у вищій школі України на сучасному етапі – у монографії О. Комар [6]. Аналіз та узагальнення основних етапів розвитку професійної підготовки майбутніх учителів у контексті реформування початкової освіти здійснено Л. Коваль, яка визначила чотири етапи [5, с. 46]. Проблема формування суб'єктності майбутніх учителів початкової школи розглянутий тільки в дисертації Ю. Журат [3].

Учитель початкових класів та його педагогічна діяльність також є об'єктом зацікавлення російських науковців, бо спостерігається зростання їх інтересу до його професійної підготовки. Так, у докторських дисертаціях В. Арнаутова, В. Беловолова, Ю. Вавилова, О. Головнєвої, В. Коновальчук, Г. Коджаспірової, О. Сосновської, М. Шептуховського та ін. обґрунтовані методична система підготовки майбутніх педагогів початкових класів, педагогічні умови та засоби оптимізації їх професійної підготовки та низка інших проблем. Водночас, проблема суб'єкта та суб'єктності вчителів початкових класів у педагогічних дисертаціях зустрічається вкрай мало.

Так, психологічні аспекти проблеми формування суб'єкта та суб'єктності педагога у процесі професійної підготовки розглянуті в дисертаціях В. Бардиніна, Н. Большунова, О. Волкової, О. Сергєєвої та ін. У цих та інших дослідженнях акцентується увага на багатопредметному характері педагогічної діяльності вчителів початкових класів, а також й маються дисертаційні дослідження, які стосуються проблеми їх суб'єктного розвитку (Л. Сільнова).

Отже, проаналізовані та інші дисертації переконують нас у тому, що тематика досліджень щодо вчителів початкових класів розширюється. Але, водночас можна констатувати, проблема формування їх професійної суб'єктності та становлення суб'єктом педагогічної діяльності в

педагогічному ВНЗ, практично, не досліджена. Зокрема, педагогічною наукою не осмислений феномен професійної суб'єктності педагогів і суб'єкта педагогічної діяльності взагалі, оскільки проблема її формування і розвитку щодо них не було предметом спеціального педагогічного дослідження. Необхідно з'ясувати педагогічний аспект феномену суб'єктності вчителів початкових класів та їх становлення суб'єктами педагогічної діяльності в процесі професійної підготовки та педагогічної діяльності.

Виклад основного дослідницького матеріалу. Педагогічна діяльність учителя – це різновидність професійної діяльності людини, зміст якої складає пізнавальна, комунікативна, навчальна, виховна, розвивальна та організаційно-методична види роботи, а педагогічна діяльність учителя початкових класів представляє різновидність педагогічної діяльності педагогів, яка передбачає повне заглиблення у цю діяльність та віддачу себе повністю цій діяльності. Це творчий процес, що передбачає усвідомлену, цілепокладальну, саморегульовану педагогічну діяльність, яка спрямована на аналітичне виокремлення та розв'язання різноманітних педагогічних завдань у навчально-виховному процесі початкової школи. Для їх вирішення він має бути справжнім суб'єктом, тобто таким, який знаходиться на вищому для нього рівні активності, цілісності та автономності в педагогічній діяльності: «Найважливіша з усіх якостей людини – бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії, свого життєвого шляху. Це означає ініціювати і здійснювати насамперед практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності..., досягати необхідних результатів» [1, с. 30], – наголошував А. Брушлінський.

Основним проявом вчителя початкових класів як суб'єкта діяльності є його суб'єктна активність – інтегральний прояв його особистості як вчителя, стрижень професійної суб'єктності. Це, з одного боку, творча активність, а з іншого – вона забезпечує вчителю, як суб'єктові, відносну незалежність як від сил природи, суперечливих соціальних вимог до постаті вчителя, так і від

шаблонних вимог до педагогічної діяльності. Це проявляється в таких важливих його суб'єктних проявах, як свідомість і самосвідомість, рефлексія й саморефлексія, активність й ініціативність, саморегуляція і самодетермінація, достатня творча автономність у педагогічній діяльності, самовиховання й самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення та самоактуалізація в ній.

Водночас слід мати на увазі те, що суб'єкт педагогічної діяльності – це не психіка вчителя початкових класів як особи, а вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності, який володіє психікою, не ті чи інші психічні окремі його властивості та види активності, а сам педагог в інтегральному прояві в педагогічній діяльності як суб'єкт буття, суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії та творчої педагогічної діяльності. Суб'єкт педагогічної діяльності – це інтегрально визначений спосіб самодетермінації, самоорганізації та саморегулювання ним власної педагогічно доцільної суб'єктної поведінки, спілкування та найголовніше – професійної діяльності. Все це пов'язано з цілями, призначенням та особливостями педагогічної діяльності в початковій школі, що являє собою особливий вид професійної – педагогічної – діяльності, якісна своєрідність якої проявляється в специфіці таких компонентів, як гуманістичні та особистісно орієнтовані цілі, принципи, форми, методи й засоби її здійснення, особлива значущість результатів педагогічної діяльності для всебічного становлення молодших школярів як соціальних і навчальних суб'єктів.

Під суб'єктом ми розуміємо стрижньовий, інтегральний прояв особистості вчителя початкових класів, оскільки в сучасній педагогіці й психології суб'єкт розглядається як автор та ініціатор власного буття, своєї життєдіяльності та професійної діяльності, як свідомий початок, здатність до рефлексії й саморефлексії, самодетермінації та саморегулювання своєї педагогічної діяльності, переживання та усвідомлення як власного «Я» та буття, так і іншої особи та її «Я».

Таким чином, суб'єктом педагогічної діяльності у початковій школі є

кожен вчитель, який, маючи професійну свідомість і самосвідомість, рефлексію й саморефлексію, самодетермінацію та саморегуляцію своєї педагогічної діяльності, шляхом актуалізації своїх духовних, інтелектуальних, особистісних, професійних і спеціальних здібностей та потенційних здатностей у творчій педагогічній діяльності, формує молодшого школяра як соціального та навчального суб'єкта.

На основі аналізу та узагальнення психолого-педагогічної літератури, а також власного педагогічного досвіду можна визначити сутнісні характеристики вчителів початкових класів як суб'єктів педагогічної діяльності, якими є активність, продуктивність, цілісність у педагогічній діяльності, усвідомлення та сприйняття не тільки своєї соціальної та професійної суб'єктності, а насамперед суб'єктності іншої особи – учня, інтегральність і системність проявів суб'єктних властивостей і якостей вчителів початкових класів у педагогічній діяльності.

А. Маркова виокремлює три складові в педагогічній діяльності вчителів – мотиваційно-орієнтовну, виконавську та контрольно-оцінювальну [9]. Ми вважаємо такий підхід щодо учителів початкових класів потребує уточнення та збагачення. Для того, щоб дати аргументовану відповідь щодо складових педагогічної діяльності учителів початкових класів необхідно в комплексі проаналізувати та усвідомити їх педагогічну діяльність як специфічну сферу професійної діяльності сучасного фахівця соціономічного спрямування.

Сферою професійної – педагогічної – діяльності вчителів початкових класів є, безумовно, початкова школа, яка складає основний базис освіти в суспільстві, а об'єктом – навчально-виховний процес у загальноосвітніх школах першого ступеню, основними суб'єктами якого є вчителі та учні.

Предметом їх педагогічної діяльності є різнопланові навчально-виховні заходи, специфіка яких відображається в змісті їх діяльності.

Зміст педагогічної діяльності вчителя початкових класів, як показує аналіз педагогічного досвіду та сучасної наукової літератури, охоплює

різноманітні психолого-педагогічні ситуації:

- знайомство з кожним учнем та його батьками, організацію з ними партнерських стосунків і співробітництво;
- діагностування навчальних навичок і вмінь, особистісної та психологічної готовності до навчальної діяльності кожного окремого учня;
- проектування навчальних перспектив кожного учня та моделювання його навчальної діяльності;
- формування і розвиток у учнів інтересу та мотивації до навчальної діяльності та становлення її суб'єктом;
- формування в учнів культури міжособистісної взаємодії як між учнями, так і зі старшими – учителями, вихователями, психологами тощо;
- навчити учнів вчитися тощо.

Зміст цих ситуацій та їх прояв пов'язаний зі специфікою педагогічної діяльності учителів початкових класів, яка в свою чергу зумовлена, з одного боку, з призначенням та особливостями функціонування початкової школи: вона є чотирирічною, до якої вступають діти, яким до 1 вересня виповнилося 6 років і які за результатами медичного й психологічного обстеження не мають протипоказань для систематичного шкільного навчання, а з іншого – у молодших школярів, як правило, один учитель, який відіграє головну роль в організації їх життєдіяльності в школі, в опануванні основами навчальної діяльності та поступовому набутті ними статусу її суб'єкта.

Ми вважаємо, що основна специфіка їх педагогічної діяльності пов'язано, з одного боку, з дітьми та їх віком, які знаходяться в безпосередній залежності від дорослих (у школі – від учителів), а з іншого – з функціями учителів початкових класів у сучасній системі освіти.

Нині, згідно з гуманістичною філософією освіти, змінюються і функції вчителів і відповідно «...успішність педагогічної діяльності сучасного вчителя можна розглядати як функцію його суб'єктності, що вимагає від нього внутрішньої впорядкованості та структурованості смислів, цінностей, здатності до саморегуляції власних дій, ставить особливі вимоги до його

професійної позиції і, власне, виявляється через цю позицію ...все вищезазначене дає змогу розглядати розвиток суб'єктної сутності особистості вчителя як одну з найважливіших складових його професійної позиції» [9, с. 70], оскільки педагогічна діяльність вчителів початкових класів спрямовується на створення умов для формування, розвитку та саморозвитку учнів як суб'єктів учіння, формування культури навчальної діяльності молодших школярів.

Основним результатом їх діяльності є, на наше переконання, становлення учня суб'єктом навчальної діяльності (тобто навчальна суб'єктність), вихованість як громадянина (тобто соціальна суб'єктність).

Головне завдання вчителів початкових класів у педагогічній діяльності – це спрямувати природну активність учнів на цілеспрямоване формування їх навчальної суб'єктності шляхом опанування основами культури навчальної діяльності. Суб'єктність учня у навчальній діяльності формується шляхом різноманітних психічних перетворень, які впливають на різні структури його життєвого та навчального досвіду. Це дає йому можливість поступово набутти самостійність, опанувати провідні види діяльності в цьому віці – гру та учіння, важливою складовою якого є навчальна діяльність, на досягнення цілей яких він починає свідомо спрямувати свої зусилля. Завдання вчителів у цій ситуації – допомогти учням пережити новий зовнішній життєвий і навчальний досвід у школі та поза школою, навчити його аналізувати та сприймати, усвідомлювати його вплив на ставлення як соціального та навчального суб'єкта.

Для цього учитель початкових класів має навчити учня свідомо і цілеспрямовано керувати та регулювати свою навчальну діяльність, тобто завдання вчителя – поступово спрямувати молодшого школяра на шлях свідомого регулювання своєї навчальної діяльності, а згодом допомогти йому стати суб'єктом навчальної діяльності. У зв'язку з цим, у сучасній початковій школі учитель, згідно з гуманістичною філософією освіти, має навчити учня не тільки читати, писати та рахувати, які були основними цілями знаннєвої

парадигми початкової освіти, але насамперед формувати в нього позитивне ставлення до навчальної діяльності, навчальну мотивацію та основні навчальні дії, які складають основу його навчальної компетентності, тобто вміння вчитися.

Відповідно, його «основна роль у сучасній початковій школі полягає в координації інтересів учня в початкових класах, тобто він становиться для нього тьютором, експертом, помічником, старшим товаришем, керівником формування універсальних навчальних дій, умінь і здатностей чи набуття основ ключових компетентностей. Так відбувається зміна його ролі: з інформатора та ретранслятора загальноосвітніх знань він перетворюється в організатора, консультанта та помічника навчальної діяльності молодших школярів» [4, с. 81-82], – слушно наголошує Ю. Журат.

Він має відійти від шаблонного розуміння смислу чи функцій своєї педагогічної діяльності в початковій школі, оскільки, з одного боку «Провідною метою освіти сьогодення є збереження психічного й фізичного здоров'я дитини, розвиток пізнавальної мотивації, формування міцних знань у вигляді гнучких систем, придатних для застосування у різних навчальних та життєвих ситуаціях» [10, с. 12], а з іншого – вчитель має всебічно сприяти перетворенню молодшого школяра в суб'єкта навчальної діяльності, що вкрай необхідно для продовження навчання у середній і вищій школи. Це свідчить про те, що кількісно та якісно його функції як вчителя початкових класів суттєво розширилися і змістовно збагатилися.

Насамперед він має реалізувати виховну функцію (формування соціальної суб'єктності учня, формування і розвиток мотивації навчальної діяльності, сприяння розумінню і сприйняттю учнями цілей навчальної діяльності в початковій школі), а успішна реалізація цієї функції є надійною основою реалізації всіх інших функцій – освітньої (навчання учня вчитися та формування основ культури навчальної діяльності), організаційної (організація як власної навчально-виховної діяльності та координація зусиль інших педагогів у класі, так і організація та управління навчальною

діяльністю та учінням учнів), комунікативної (він є активним суб'єктом міжособистісної взаємодії та спілкування з учнями, їх батьками, колегами тощо), дослідницької (активна участь у науковій роботі і постійне проведення різноманітних «мінінаукових» досліджень і педагогічних експериментів щодо організації та проведення навчально-виховного процесу в класі), культурно-масової та соціально-педагогічної (активна взаємодія з батьками учнів, пропагування їм основ педагогіки початкової школи, надання допомоги з проблем вікової, педагогічної та загальної психології тощо).

Цей перелік функцій свідчить, що специфіка педагогічної діяльності учителів початкових класів полягає у тому, що їх функції набагато ширші та змістовніші, ніж функції в учителів-предметників, оскільки вони насамперед реалізують функції класного керівника, впроваджують молодшого школяра в освітньо-виховне середовище, формують цінності і мотивацію навчальної діяльності учнів та її культуру, позитивне ставлення до школи та навчальної діяльності, викладають різнопрофільні навчальні дисципліни та ін.

Отже, учитель початкових класів – це особливий талант, покликання, найгуманніша, творча і вкрай необхідна для суспільства та системи освіти професія, оскільки він формує особистість кожного учня та культуру його навчальної діяльності, ставлення до життя, навчальної, а інколи й до майбутньої професійної діяльності. Напевно з тим пов'язано те, що кожен пам'ятає, як правило, свого першого вчителя як вихователя, наставника, психолога, музиканта і просто старшого друга і помічника в одній особі. Це, дійсно, та особа, яка першою зустрічає першокласника у школі, допомагає йому адаптуватися в новому для нього освітньо-виховному середовищі та знайти адекватне своє місце в ній, стати суб'єктом навчальної діяльності в ідеалі.

Вищевикладені функції водночас відображають структуру педагогічної діяльності учителя початкових класів, яка має виховну, навчальну, організаторську, комунікативну, наукову, культурно-масову та соціально-

педагогічну складові. Вони дають можливість саморозкриватися та самореалізуватися вчителів як справжньому суб'єктові педагогічної діяльності. Водночас слід підкреслити, що ця структура у кожній початковій школі та у кожного учителя початкових класів має бути динамічною, цілісною, системною, комплексною, універсальною та унікальною, відображати конкретну навчально-виховну ситуацію в певному класі та у конкретного учителя, оскільки не має двох однакових класів і двох однакових учителів.

Для реалізації цих функцій він повинен мати відповідні здатності:

- успішно використовувати сучасні методи, методики, технології, засоби та форми навчання, виховання та розвитку учнів, які характерні для початкової школи;
- планувати та методично опрацювати навчальний матеріал по всіх загальноосвітніх предметам;
- доступно викладати молодшим школярам загальноосвітні предмети;
- забезпечувати виконання навчальної програми;
- приймати участь у методичній роботі;
- аналізувати та узагальнювати успішність учнів у навчальній діяльності;
- забезпечувати дотримання навчальної дисципліни учнями;
- стимулювати навчальну діяльність учнів, формувати в них навчальну мотивацію, самостійність і творчість у навчальній діяльності;
- формувати навички та вміння самостійної навчальної роботи;
- проводити з учнями додаткові факультативні заняття;
- керувати предметними кружками;
- оформляти аудиторію навчального класу;
- проводити індивідуально-виховну роботу з учнями;
- проводити роботу з батьками учнів і надавати їм відповідні консультації тощо.

Основу реалізації цих функцій складають такі вміння:

- проектування та моделювання своєї педагогічної діяльності на основі її рефлексії та саморефлексії, цілеполагання та діагностування як своєї педагогічної діяльності, так і навчальної діяльності учнів;

- використання та застосування особистісно зорієнтованих і розвивальних методів, методик, технологій навчання, виховання та розвитку, які специфічні для початкових класів, зокрема для формування ключових компетентностей в учнів і набуття основ культури їх навчальної діяльності;

- організації навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи учнів у відповідності з їх віковими та індивідуально-психічними особливостями, здібностями та можливостями;

- організації індивідуально-виховної роботи з учнями, роботи з батьками учнів і надання їм відповідних консультацій;

- координації роботи різних структур і посадових осіб початкової школи з класним колективом тощо.

Основу цих здатностей і вмінь складають такі системні знання:

- методологічних, теоретичних і методичних основ загальної педагогіки та педагогіки початкової школи;

- вікових особливостей молодшого школяра та психологічних закономірностей його формування як соціального суб'єкта й суб'єкта навчальної діяльності;

- особливостей вікового анатомо-фізіологічного розвитку молодших школярів;

- теорії і практики моніторингу готовності дитини до навчання в початковій школі;

- структури і змісту стандартів початкової освіти, навчальних програм, підручників і навчальних дисциплін;

- теорії і методики навчання загальноосвітніх дисциплін;

- теорії і методики виховання в початкових класах тощо.

Умови його праці достатньо складні, суперечливі, оскільки його педагогічна діяльність відбувається в умовах великого нервово-психічного та

комунікативного навантаження, а спілкування та міжособистісна взаємодія мають інтенсивний характер. Це пов'язано з тим, що сфера його педагогічної діяльності та її специфіка висувають підвищені вимоги до провідних якостей як фахівця в сфері «людина» - «людина» (за класифікацією О. Клімова). Така сфера діяльності передбачає розвинені професійно важливі якості, які властиві педагогам. Але, він поряд з ними, повинен мати ті якості, які вкрай необхідні вчителям початкових класів: наявність спрямованості до педагогічної роботи власне з молодшими школярами; схильність викладати навчальний матеріал у доступній для молодших школярів формі; яскраве образне та водночас практичне мислення; толерантність, емпатійність і педагогічний такт; педагогічна інтуїція та спостережливість; педагогічно доцільна безпосередність і емоційність; особлива теплота і доброта, материнська ласка в ставленні до учнів та ін.

Вищевикладене до змісту та специфіки педагогічної діяльності вчителів початкових класів свідчить про те, що тут для її аналізу слід дотримуватися теорії системогенезу професійної діяльності (В. Щадріков) [14]. Адаптуючи цю структуру до педагогічної діяльності педагогів початкових класів доцільно визначити такі складові його педагогічної діяльності: ціннісно-мотиваційну; програмну; змістовну; операційно-діяльнісну; діагностичну; суб'єктну. Суб'єктом цієї діяльності є вчитель початкових класів, який характеризується такими аспектами:

- вчитель початкових класів – це свідомо соціальна істота, чия практична і пізнавальна активність спрямована на учнів та їх перетворення згідно з гуманістичною філософією освіти та навчальними програмами;

- вчитель початкових класів – це фахівець у сфері педагогічної діяльності, який має свідомість, самосвідомість, рефлексію, саморефлексію та здатна діяти свідомо цілеспрямовано в педагогічній діяльності;

- вчитель початкових класів – це представник педагогічної діяльності.

- вчитель початкових класів як суб'єкт педагогічної діяльності – це джерело активності педагога, яка спрямована на об'єкт діяльності – на

молодших школярів;

- вчитель початкових класів – це носій свідомої предметно-практичної педагогічної – діяльності, пізнання, спілкування та міжособистісної взаємодії в початковій школі.

Отже, педагогічна діяльність вчителів початкових класів характеризується як стереотипністю та шаблонністю, так і водночас і нестандартністю та креативністю. Для вирішення її різнопланових завдань необхідно бути справжнім суб'єктом цієї діяльності, а головним чинником і важливою передумовою її ефективності є його постать і професійна суб'єктність. Системоуворюючою якістю педагога початкових класів як суб'єкта педагогічної діяльності є здатність усвідомлювати та свідомо брати на себе відповідальність за результати своєї педагогічної діяльності та за формування ключових компетентностей молодших школярів.

Використана література

1. Брушлинский А. В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы / Андрей Владимирович Брушлинский. // Известия Российской академии образования. – М.: Рос. Акад. образов., 1999. – С. 30-41
2. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : [монографія] / Н.А. Глузман. – К.: ВИЩА ШКОЛА–XXI, 2010. – 407 с.
3. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності у майбутніх вчителів початкових класів: автореф. дис ... канд. пед. наук / Ю. В. Журат . – Київ : Б.в., 2012 . – 20 с.
4. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності у майбутніх вчителів початкових класів: дис ... канд. пед. наук / Ю. В. Журат . – Київ : Б.в., 2012 . – 313 с.
5. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: технологічний підхід: [монографія] / Л.В. Коваль. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. – 330 с
6. Комар О.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти: [монографія] / О.А. Комар. – Умань: РВЦ «Софія», 2008. –332 с.
7. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // http://pidruchniki.com.ua/11390422/pedagogika/kontseptsiya_zagalnoyi_serednoyi_osviti_12-richna_shkola
8. Маркова А. К. Психология профессионализма [монография] / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
9. Мешко О.І. Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції О. І. Мешко, Г. М. Мешко // // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації: Український науковий журнал. – 2010. – № 2 .– С. 69-75.

10. Митник О. Я. Формування культури мислення молодшого школяра: теорія і практика: [монографія] / Олександр Якович Митник. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 368 с.
11. Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: [моногр.] /Л.Є. Петухова. – Херсон : Айлант, 2007. – 220 с.
12. Про затвердження Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти // <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0659-00>
13. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів:[моногр.] / Л.О. Хомич. – К. : Магістр S, 1998. – 200 с.
14. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности : [монография] / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.

Bekirova Adile Rustemivna,
Ph.D., associate professor,
assistant professor of elementary education
"Crimean Engineering and Pedagogical University

PRIMARY SCHOOL TEACHER AS THE SPECIFIC PEDAGOGICAL ACTIVITIES SUBJECT

Annotation. The article analyses pedagogical activity of primary school teachers as a variation of personal professional work. The essence of pedagogical proficiency is made up of cognitive, educational, communicative, developmental, organizational-methodical, cultural and sanitation work. Much attention is paid to head teacher's functions – parents, psychologists, educators.

Key-words: subject, activity, functions, specific activity, primary school teacher.

Бекирова Адиле Рустемовна, доцент,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования
Крымского инженерно-педагогического университета

УЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК СУБ'ЄКТ СПЕЦИФІЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Аннотация. Статья посвящена анализу педагогической деятельности учителя начальных классов как разновидности профессиональной деятельности личности, сущность которой состоит из познавательной, воспитательной, коммуникативной обучающей, воспитательной, развивающей, а так же организационно-методической, культурно-массовой, оздоровительной работы. Особое внимание уделено кураторским функциям – родителей, психологов, воспитателей.

Ключевые слова: субъект, деятельность, функции, специфическая деятельность, учитель начальных классов.

Дмитро Гоменюк,
*кандидат педагогічних наук,
директор ННЦ ПТО
НАПН України
м. Київ*

ПРОФЕСІОНАЛІЗУЮЧЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Анотація. У статті розкривається суть професіоналізуючого середовища професійно-технічного навчального закладу, що готує кваліфікованих робітників для автосервісу. Акцентується увага на створенні спеціальних умов для забезпечення змісту професійної підготовки в контексті компетентнісного підходу при максимальному наближенні вимог педагогічних працівників до потреб реального виробництва і конкретних робочих місць. Використання активізуючих технологій і методів навчання розглядається як засіб розвитку самостійності учнів, формування здатності брати на себе відповідальність за якість виконуваної роботи, здійснюючи самокорекцію і професійний саморозвиток.

Ключові слова: професіоналізуюче середовище, кваліфіковані робітники автосервісу, компетентнісний підхід, активізуючі технології і методи навчання, професійно-технічний навчальний заклад.

Постановка наукової проблеми

Важливою концептуальною позицією професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу ми визнаємо орієнтованість останньої на гармонізацію запиту людини як працівника до соціуму і соціуму до людини як працівника в умовах конкурентного ринкового середовища. У зв'язку з цим, на нашу думку, всі об'єктивні і суб'єктивні чинники професійної підготовки у професійно-технічному навчальному закладі (ПТНЗ) мають бути орієнтовані на створення конкуренторозвиваючого професіоналізуючого середовища, оскільки, на переконання таких вчених як С. Батишев [3], Н. Борисова [4], І. Зязюн [9], Н. Кудикіна [13], Н. Ничкало [15], С. Потачев [18], С. Ширококов [29] та ін., отримати бажаний результат можливо в умовах, які б наближали ситуацію підготовки до ситуації реалізації результатів підготовки.

Аналіз результатів досліджень учених (А. Андреев [1], Н. Борисова [4], В. Каппоні [11], Е. Климов [12], А. Маслоу [30], Л. Мітіна [14], Л. Новакова [16],

Д. Равен [20], К. Роджерс [21], Ф. Туктаров [24], А. Хуторской [27], В. Шаталов [28]) дають нам право виокремити значущу умову такої підготовки – забезпечення конкуренторозвиваючого стилю взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу у ПТНЗ.

Метою поданої статті є розкриття суті професіоналізуючого освітнього середовища навчально-виробничого процесу ПТНЗ, що готують кваліфікованих робітників автосервісу.

Виклад основного матеріала та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Кількісні та якісні результати аналізу наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників засвідчують позитивні і негативні тенденції у розвитку гармонійної, конкурентозабезпечуваної адаптованості випускників професійних освітніх закладів до умов професійного ринку праці. Так, наприклад, за соціальними і професійними характеристиками тільки 20 % випускників ефективно самореалізуються на ринку професійної діяльності. В результаті традиційної системи професійної підготовки молоді до професійної діяльності у більшості з них виявляється: недостатній рівень професійної компетентності (65 %), низька мотивація професійної діяльності і професійного самовдосконалення (69 %), несформованість професійно значимих особистісних якостей і здатностей (64 %), неготовність до ефективного пошуку майбутнього робочого місця, налагодження перспективних стосунків з потенційними роботодавцями, колегами і користувачами професійних послуг (72 %). Ми навели ці дані, оскільки вони підтверджують експериментальні результати здійсненого нами дослідження стану готовності кваліфікованих робітників автосервісу до професійної діяльності в умовах автотранспортного ринку праці (з відхиленням + 2-3% в різних регіонах України) на етапі виявлення загальних тенденцій у професійній підготовці досліджуваної категорії кваліфікованих робітників. Основними причинами отриманих результатів, які відображають слабку конкурентоспроможність робітничої молоді, наші респонденти називали: значні відмінності у пред'явленні вимог до них як робітників на підприємстві і як до учнів у навчальному процесі, а також у характері відносин "викладач – учень" і

"підприємець – робітник"; недостатню спроможність самопрезентації себе у навчально-виховному процесі і в трудовому колективі; слабку відповідність змісту і складності навчальних (в процесі теоретичної і практичної підготовки) і виробничих задач вимогам робочого місця тощо. Відтак, ми усвідомлюємо потребу у забезпеченні еквівалентності конкурентозаданих орієнтирів освітньо-виховного середовища ПТНЗ і професійно-трудового середовища виробництва автосервісної галузі.

Дефініція «середовище» як наукова категорія використовується у багатьох галузях наукового знання: філософії, соціології, економіці, психології, соціальній педагогіці. Вплив середовища на навчання, виховання й формування особистості фахівця предметно досліджує професійна педагогіка.

Загальне поняття «середовище» розуміють як оточення, сукупність соціальних, економічних, політичних і матеріальних умов різного характеру (природних та створених людиною), в яких розгортається діяльність людського суспільства та розвивається жива природа. Середовище чинить свій вплив на людину безпосередньо або опосередковано. У контексті нашого дослідження середовище розуміємо як оточення, яке за законом детермінізму в освіті та законом відповідності змісту професійно-технічної освіти актуальному стану виробництва та ринку праці здійснює вплив на підготовку кваліфікованих робітників [13].

«Соціальне середовище» у широкому розумінні виступає як загальне поняття. Воно позначається дефініцією «макросередовище». У вузькому розумінні як одиничне поняття «соціальне середовище» репрезентується дефініцією «мікросередовище». Це безпосереднє соціальне оточення людини – сім'я, учнівський чи виробничий колектив, неформальна група (коло однолітків), громадські організації за місцем проживання та навчання, неформальні об'єднання за інтересами тощо). Мікросередовище є сполучною ланкою між особистістю і суспільством, саме його особливості визначають рівень і характер можливостей для самоактуалізації, саморозвитку і самореалізації, прояву індивідуальних здібностей і творчого потенціалу особистості [22].

Безпосередньо з поняттями макросередовища та мікросередовища, що мають відношення до підготовки кваліфікованих робітників, пов'язано і поняття соціальної групи. Вперше визначення категорії «соціальна група» сформулював англійський економіст Т. Гоббс, який розглядав її як певну кількість людей, об'єднаних спільними інтересами або спільною справою [19]. Основними системоутворючими елементами соціальної групи є інтереси (як взаємодія індивідуальних, колективних і спільних для певної групи інтересів), в основі яких лежать відповідні потреби, виконання спільних функцій і видів діяльності та їх роль як колективних суб'єктів соціальних зв'язків і відносин. Усе це передбачає «домінування єдності між членами соціальної групи» [22, с. 336]. Її рівень визначається через групову сумісність – показник згуртованості групи, який відображає можливість безконфліктної взаємодії членів групи при виконанні спільної діяльності. Ступінь групової сумісності визначають через оцінку міжособистісної комунікації і узгодженості спільних сенсомоторних дій. Важливим для нашого дослідження є визначення параметричних показників ступеня сумісності: узгодженість функціонально-рольових очікувань, тобто усвідомлення членами групи сутності виконуваної діяльності та послідовності спільних і особистих дій; ціннісно-орієнтаційна єдність, колективістична ідентифікація і адекватність покладання відповідальності за успіх або неуспіх у спільній діяльності, сформованість, так званого, «кодексу честі» [2, с. 349].

Групову сумісність передбачає сумісність міжособистісну – взаємне прийняття людьми один одного у процесі спілкування чи спільної діяльності. Міжособистісна сумісність ґрунтується на схожості (або взаємній доповнюваності) їх потреб, мотивів, переконань, ціннісних орієнтацій, темпераментів, характерів, темпу і ритму психофізіологічних реакцій та інших властивостей і якостей, що приносить їм задоволення від процесу взаємодії і одержаним результатом. Обов'язковим атрибутом міжособистісної сумісності є наявність взаємної симпатії, взаємоповаги і впевненості в позитивних результатах спільної діяльності [22, с. 349].

У контексті нашого дослідження ми виявили особливості

макросередовища та його значення щодо підготовки кваліфікованих робітників автосервісу у професійно-технічних навчальних закладах з позиції впливу соціального замовлення на якість підготовки та відповідного формування цільових установок суб'єктів системи професійної освіти, відбору і структурування змісту підготовки відповідно до зовнішніх умов. Системотвірним компонентом впливу такого середовища є Держстандарт освіти і створений на його основі освітньо-професійний процес, що спрямовано на визначення смислово-утворюючого механізму і його ціннісних орієнтацій в професійному становленні майбутніх фахівців.

Щодо розуміння макросередовища з педагогічної точки зору, то ми концентруємо увагу на різних соціальних групах (роботодавці, педагоги, учні) як близьке професійно орієнтоване оточення, що безпосередньо входить в «контактну зону» впливу на якість професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників автосервісу в ПТНЗ. Системоутворюючим компонентом такого середовища виступає характер зв'язків особистості майбутнього кваліфікованого робітника із суб'єктами середовища, що відображають суб'єктне прийняття майбутньої професійної діяльності як однієї із особистісних цінностей, прагнення до самоактуалізації у професії.

Таким чином, ототожнюючи педагогічний сенс поняття макросередовища з освітньо-виховним середовищем, ми під *освітньо-виховним середовищем розуміємо структурно-системне утворення, що визначається щільністю навчально-освітніх, професійно-освітніх, особистісно-значущих впливів, життєво-культурних сенсів і ціннісних орієнтацій суб'єктів педагогічного процесу в діяльності, взаємодії і спілкуванні.*

Забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців автосервісу актуалізує проблему організації у ПТНЗ навчально-виробничого середовища, адекватного вимогам ринку праці. Середовищний підхід безпосередньо у ПТНЗ передбачає перенесення акценту у діяльності викладача з особистості учня на формування навчально-виробничого середовища, у якому відбуваються самонавчання і саморозвиток майбутніх кваліфікованих робітників. За такої

умови у взаємодії із середовищем включаються механізми внутрішньої активності учнів як суб'єктів власної освітньої діяльності.

Навчально-виробниче середовище професійно-технічного навчального закладу автосервісного профілю – це певним чином організовані умови теоретичного і виробничого навчання, що стимулюють розвиток і саморозвиток кожного учня, це система умов для особистісного й професійного розвитку майбутніх кваліфікованих робітників автосервісу.

Навчально-виробниче середовище ПТНЗ може бути сприятливим, тобто таким, що забезпечує повноцінну підготовку особистості до майбутньої виробничої діяльності в умовах ринку праці, або несприятливим, таким, що не дозволяє повною мірою використати потенційні можливості системи професійно-технічної освіти щодо підготовки кваліфікованих робітників. Стихійна організація навчально-виробничого середовища професійно-технічного навчального закладу не забезпечує сприятливих умов щодо підготовки кваліфікованих робітників, водночас за умови його цілеспрямованої організації навчально-виробниче середовище володіє потужним освітньо-виховним потенціалом.

Особливою характеристикою досліджуваного середовища в контексті досліджуваної проблеми є конкуренторозвиваючий стиль взаємодії його суб'єктів. По-перше, це дозволяє наблизити ситуацію самореалізації учнів ПТНЗ у процесі професійної підготовки до ситуації їх самореалізації в процесі працевлаштування і подальшої трудової діяльності на автосервісному ринку праці. По-друге, сприяє формуванню готовності учнів до майбутньої професійної діяльності в конкурентних умовах ринку праці.

Зауважимо, що, характеризуючи особливості професійного середовища як ринку праці, його основною ознакою вважаємо конкуренцію. Аналізуючи особливості освітньо-виховного середовища в якості основної ознаки, виділяємо конкурентоспроможність. Що ж до стилю взаємодії суб'єктів такого середовища, то найважливішою ознакою вважаємо конкуренторозвивальний характер.

Обґрунтувати доцільність та сутність останнього дозволяє нам аналіз

наукових досліджень з проблем формування конкурентоспроможних спеціалістів сфери сервісу (С. Євецька [7]), проектування особистісно розвиваючих освітніх систем (Н. Ходякова [26]), формування конкурентоспроможної робочої сили в регіоні в умовах переходу до інноваційної економіки (Т. Глушанок [6]), інноваційні механізми підвищення конкурентоспроможності в умовах економічної нестабільності (І. Галиця [5]), самоствердження особистості у навчальному процесі (З. Ісламова [10]), управління інформаційно-розвиваючим середовищем інноваційного навчально-виховного закладу (І. Захарова [8]), формування конкурентоспроможної особистості старшокласника в полікультурному середовищі (В. Новикова [16]) та ін. Так, наприклад, базуючись на теоретичних положеннях С. Євецької [7], ми зазначаємо, що конкуренторозвиваючий стиль взаємодії суб'єктів освітньо-виховного середовища ПТНЗ відображає певну стратегію професійного розвитку майбутніх кваліфікованих робітників автосервісу, в основі якої – кореляція професійної спрямованості з соціальною корисністю, загальною творчою активністю оцінкою свого потенціалу, ініціативністю, прагненням до розв'язання складних професійно і соціально орієнтованих задач, інтересом до діяльності у сфері автосервісу. У цій стратегії простежується взаємозв'язок макро- і мікросередовища на рівні осмислення суб'єктом готовності до їх творчого перетворення. У такому випадку сьогоднішній учень, а завтрашній робітник, не загубить позиції конкурентоспроможності, перспектив особистісного і професійного зростання.

У працях І. Галиці [5], Т. Глушанок [6], Т. Оганесова [17] окреслюються характеристики конкуренторозвиваючого стилю взаємодіючих суб'єктів у процесі професійної підготовки учнів ПТНЗ з позиції оцінки їх як інноваційної діяльності. При цьому наголошується на зміні позиції педагога у системі взаємодії: відбувається перехід від позиції "педагог – транслятор знань" до позиції "педагог – мислитель, інтегратор досвіду"; результатом взаємодії стає педагогічний винахід, який розкриває суттєві відмінності у практичному вирішенні виховного або дидактичного завдання з позитивним ефектом.

Структурно взаємодія суб'єктів охоплює акумуляцію і моніторинг творчого потенціалу суб'єктів, розроблення на базі найкращих ідей закінчених інноваційних продуктів, спільне володіння інноваційним продуктом.

Конкретизуючи педагогічний смисл конкуренторозвиваючого стилю взаємодії учнів і педагогів професійного навчання, варто говорити про педагогічний процес, організований як комплекс раціональних, цілеспрямованих, майстерних дій педагогів стратегічного характеру, що сприяють розвитку і саморозвитку творчої активності, самостійності, самоефективності учнів. Результатом педагогічного процесу стає орієнтованість учнів на творчу самореалізацію у навчально-професійній діяльності. Для досягнення результату важливо забезпечити розвиток і реалізацію творчої культури педагогів, творче коригування навчальних програм, організацію самопрезентації учнів в усіх видах освітньо-виховної діяльності, впровадження активних евристичних, інтерактивних методів навчання.

Аналіз дослідження Л. Тархан сприяв включенню до важливих характеристик обґрунтованого стилю взаємодії суб'єктів педагогічного процесу: практико орієнтованість навчання у структурі професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу; розуміння кінцевої мети навчання – формування способів дій (умінь), що забезпечують здійснення майбутньої професійної діяльності, але не запам'ятовування знань; визначеність змісту навчання заданими вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), перетворених у систему дій майбутнього спеціаліста, і ті знання, що забезпечують виконання цих дій; первинність при проектуванні та організації навчання характеру майбутньої спеціальності і дій, але не знань, які відіграють допоміжну роль; розуміння не самодостатності знань, які є засобом навчання дій і виконання їх, а структурування навчальної діяльності учнів, що моделює майбутню професійну діяльність. Вона не орієнтується на накопичення знань, орієнтацію механізмів здійснення навчальної діяльності, а спрямована на розв'язання завдань. Не опрацювання навчального матеріалу, а сприяння засвоєнню знань лише в процесі оперування ними, а не запам'ятовування;

розуміння категорії «знати» в якості здійснення певної діяльності на компетентнісній основі [23].

У рамках пропонованої нами моделі формування готовності кваліфікованих робітників до професійної діяльності на підприємствах автосервісу такими технологіями, які підвищують активність учнів у процесі навчання і наближають до ситуації майбутньої професійної діяльності ми включаємо: діяльнісні (ігрові технології, технології імітаційного моделювання передбачуваних трудових ситуацій професійної діяльності на підприємствах автосервісу); розвивальні (технології проблемного навчання, проектні технології, кейс-метод тощо); суб'єктно орієнтовані (діалогічно-культурологічні, інтерактивні, рефлексивні тощо). Вибір комплексу технологій зумовлено цільовими векторами взаємодії суб'єктів досліджуваного процесу:

- забезпечення активної позиції учнів у процесі засвоєння ними повного комплексу спеціальних знань і умінь, професійних дій, соціальних відносин;

- забезпечення рефлексивної позиції учнів у процесі оволодіння способами реалізації потреби у професійному самоутвердженні, здатністю адаптуватись до змінних умов діяльності, у професійному самовираженні, самопрезентації на основі осмислення своїх навчально-виробничих досягнень;

- забезпечення самостійної, відповідальної позиції учнів у процесі розвитку професійно значущих якостей особистості, здатності до усвідомлення власного способу життя і його співвіднесення з готовністю до побудови програми своїх професійних перспектив у соціально обумовлених реаліях життя і трудової діяльності.

Значущим для нас у заданому контексті міркувань стали положення про пошук і знаходження кожним суб'єктом своїх особистих смислів взаємодії. Нерозуміння або втрата смислу власної діяльності (учіння, навчіння тощо) у професійно зорієнтованому середовищі призводить до розбіжності життєвих орієнтирів, орієнтирів у навчальній, а у майбутньому – і професійної діяльності, та у конкурентному ринковому середовищі. Приймаючи переконання В. Франкла [25] з цього приводу, ми вважаємо найважливішим критерієм оцінки

конкуренторозвиваючого характеру взаємодії педагогів професійної підготовки і учнів у навчальному процесі, а представників підприємств автосервісу у навчально-виробничому процесі (під час професійно орієнтованих екскурсій учнів ПТНЗ, виробничої практики тощо) розуміння істинного смислу здійснюваної діяльності, співдіяльності, «свої ролі для себе і для інших», здатність відмовитись від імітації успіху і результативності, готовність взяти відповідальність на себе за те, що відбувається.

Висновок

Таким чином, основними ознаками професіоналізуючого середовища є акцент у педагогічній діяльності викладачів на розроблення змісту, завдань і навчальних вправ, активізуючи пізнавальну діяльність учнів та на створення умов навчання, наближених до виробничої діяльності майбутніх кваліфікованих робітників автосервісу. Використання активізуючих технологій і методів навчання у контексті компетентнісного підходу сприятиме розвитку самостійності учнів як у підготовці, так і в майбутній професійній діяльності; формуванню здатності брати на себе відповідальність за якість виконуваної роботи, здійснюючи самокорекцію і професійний саморозвиток.

Подальші дослідження

стосуватимуться визначення критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх кваліфікованих робітників до професійної діяльності на підприємствах автосервісу.

Використана література

1. Андреев А.Г. Рынок труда и профессиональное образование (развитие кадрового потенциала общества на этапе реформирования национальной экономики России) / А.Г. Андреев, А.И. Гретченко. – М.: Рос. экон. академия, 1998. – 135 с.
2. Андрущенко В.П. Освіта на рубежі століть: філософія, методологія, практика // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [монографія] / [В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень та ін.]; за ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – С. 99-166.
3. Батышев С.Я. Подготовка рабочих в средних профессионально–технических училищах / С.Я. Батышев. – М : Педагогика, 1988. – 176 с.
4. Борисова Н.В. Преемственность образовательных технологий, как одно из условий развития личности в системе непрерывного образования / Н.В. Борисова // сб.трудов / под. ред. Давыдова В.В. "Актуальные проблемы качества образования". – М., 1997. – 214 с.
5. Галиця І. Інноваційні механізми активізації педагогічного і наукового процесів / Ігор Галиця, Олена Михайлов, Олександр Галиця // Вища школа. – 2011. – №7/8. – С. 31-37.

6. Глушанок Т.М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования / Т.М. Глушанок // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – №6. – С. 80-83.
7. Евецкая С.В. Основные аспекты развития конкурентоспособной личности / С.В. Евецкая // Проблемы экономики, науки и образования в сервисе: сб. науч. трудов / под ред. В.С. Чуракова. – Новочеркасск: НОК, 2009. – С. 124-126.
8. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: дисс. ... д-ра пед. наук / Ирина Геливна Захарова. – Тюмень, 2003. – 399 с.
9. Зязюн І.А. Філософія неперервної професійної освіти і сучасні психолого-педагогічні парадигми / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [монографія] / [В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень та ін.]; за ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – С. 167-275.
10. Исламова З.Б. Самоутверждение подростков в процессе воспитания и обучения / З.Б. Исламова // Педагогика. – 2009. – №7. – С. 62-67.
11. Каппони В. Сам себе авторитет / В. Каппони, Т. Новак. – СПб., 1995. – 158 с.
12. Климов Е.А. Психология профессионала. Избр. психол. Труды / Евгений Александрович Климов. – Москва, Воронеж, 1996. – 400 с.
13. Кудикіна Н.В Конкурентоспроможність як фактор переваги майбутніх кваліфікованих робітників у працевлаштуванні // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання: зб. наук. пр. III Всеукр. наук.-практ. конф. / [упоряд.: Миропольська М.А., Купченко Л.М., Алексєєва А.В., Савченко Н.В.]. – К.: ПК ДСЗУ, 2008. – С. 27-35.
14. 127. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.; Воронеж, 2002. – 238 с.
15. Ничкало Н. Г. Державним стандартам професійно-технічної освіти – наукове обґрунтування / Н.Г. Ничкало // Матеріали наук.-практ. конф. Науково-теоретичні і методичні засади конструювання змісту професійної освіти: матеріали наук.-практ. конф., травень 1998р. м. Вінниця.; Інст. педагогіки і психології професійної освіти. – Вінниця, 1998. – Ч. 1. – С. 154-160.
16. Новикова Л.А. Поликультурное образование учащихся учреждений начального профессионального образования: содержание и методика организации / Л.А. Новикова // Российские модели, образования и их интеграция в мировое образовательное пространство: прошлое настоящее: труды IV Всероссийской науч.-практ. конференции с международным участием; ЮТИ ТПУ: – Юрга: Изд. ТПУ, 2006. – С. 289-293.
17. Оганесова Т.Х. Управление инновационными процессами в общеобразовательной школе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Оганесова Тамара Хачатуровна. – Ростов-н /Д., 1993. – 224 с.
18. Потачев С.А. Обеспечение конкурентоспособности выпускника педагогического университета: методология и системные модели / С.А. Потачев. – СПб.: РГПУ, 2003. – 135 с.
19. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О.М. Степанов. – К. Академвидав, 2006. – 424 с.
20. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация./ Джон Равен. – М.: Педагогіка, 2002. – 396с.
21. Роджерс К. Взгляд на психологию. Становление человека / Карл Роджес. – М.: Прогресс, 2001. – 247с.
22. Соціологічна енциклопедія / Укл. В.Г. Городяненко. – К.: Академвидав, 2008. – 456 с.
23. Тархан Л.З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Тархан Ленуза Запаївна. – К., 2008. – 42 с.
24. Туктаров Ф.Р. Конкурентоспособность личности в современном трансформирующемся обществе / Ф.Р. Туктаров; отв. ред. Ю.Г. Волков. – Ростов-на-Дону:

Наука-Пресс, 2006. – 192 с.

25. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сб. / Пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйсмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.: илл.

26. Ходякова Н. В. Информационная культура специалиста: Учеб.-метод. пособие / М-во внутр. дел РФ. Волгогр. юрид. ин-т - Волгоград: Волгогр. юрид. ин-т МВД России, 1999 – 246 с.

27. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 55-61.

28. Шаталов В.Ф. Точка опоры / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

29. Широбоков С.Н. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в вузе / С.Н. Широбоков. – Нижний Новгород: ЦСТПР "Камерата", 1999. – 128 с.

30. Maslow A. Motivation and Personality / Abraham H. Maslow. – N.Y.: Harper, [1954]. – 411 p.

Дмитрий Гоменюк

Профессионализирующая среда профессионально-технического учебного заведения

В статье раскрывается суть профессионализирующей среды профессионально-технического учебного заведения, которое готовит квалифицированных рабочих для автосервиса. Акцентируется внимание на создании специальных условий для обеспечения содержания профессиональной подготовки в контексте компетентного подхода при максимальном приближении требований педагогов к потребностям реального производства и конкретных рабочих мест. Использование активизирующих технологий и методов обучения рассматривается как средство развития самостоятельности учащихся, формирования способности брать на себя ответственность за качество выполняемой работы, осуществляя самокоррекцию и профессиональное саморазвитие.

Ключевые слова: профессионализирующая среда, квалифицированные рабочие автосервиса, компетентный подход, активизирующие технологии и методы обучения, профессионально-техническое учебное заведение.

Dmitry Gumenyuk

Professionalized Wednesday vocational education institution

Abstract. The article reveals the essence of professionalizuyuschey medium vocational educational institution, which trains skilled workers for service. The attention is focused on the creation of special conditions to ensure the maintenance of vocational training in the context of competence approach in extreme close-requirements of teachers to the needs of real production and specific jobs. Using activating techniques and training is seen as a means of developing students' independence, the formation of the ability to take responsibility for the quality of the work, carrying out self-correction and professional self-development.

Keywords: professionalizuyuschaya medium skilled workers Car, competence approach, activating techniques and methods of teaching, vocational and technical schools.

Галина Єльнікова,
*головний науковий співробітник
лабораторії технологій професійного навчання
ІПТО НАПН України
м. Київ*

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ПТНЗ

У статті розкривається зміст та етапи технології розвитку управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів. Аналізується три групи навиків управлінця: концептуальні, людські, технічні. Обґрунтовуються модернізовані функції сучасного керівника та розвиток його власних якісних характеристик, актуалізованих ринковими умовами. До етапів технології розвитку управлінської культури керівника віднесено: послаблення зв'язків в традиційній діяльності педагогічного колективу та усталеній культурі керівника через вплив подразників/активаторів; узгодження дії установлених активаторів шляхом розроблення та реалізації адаптивних моделей діяльності всіх учасників навчально-виробничого процесу, у т.ч. керівника ПТНЗ; прогнозування подальшого розвитку управлінської культури керівника та професійно-технічного навчального закладу в цілому.

Ключові слова: технологія розвитку управлінської культури керівника, професійно-технічний навчальний заклад, модернізовані функції сучасного керівника, адаптивні моделі діяльності.

Постановка наукової проблеми

Якщо звернутися до самого визначення терміна технологія, до його споконвічного значення (техно — майстерність, мистецтво; логос — наука), то ми прийдемо до висновку, що мета технології полягає в тому, щоб розкласти на складові елементи процес досягнення якого-небудь результату [2].

Метою статті є розгляд сутнісної характеристики технології розвитку управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Концептуально технологія розвитку являє собою декомпозицію процесу розвитку, що обумовлюється його загальними законами: структурного

перетворення; розходження форм; сходження форм. Їх зміст можна прийняти за етапи технології розвитку.

Перший етап характеризується появою збуджуючих впливів (подразників). Це можуть бути: зміна наявної ситуації, що потребує переорієнтації в оточуючому середовищі; висування нових вимог, наприклад, інтеграція в Європейський освітній простір потребує прийняття його цінностей, зміщення акцентів з процесу діяльності на результат; створення певної напруженості, що вимагає свого вирішення. Активаторами цього процесу є нормативні документи на різних управлінських рівнях: декларації, урядові закони, накази, розпорядження тощо, поява яких здійснює певний управлінський вплив, розгойдуючи або розриваючи існуючі зв'язки. При цьому послабляється сила зв'язків структури того об'єкта, на який здійснюється вплив.

Другий і третій етапи відбуваються за допомогою створення тимчасових творчих груп, яким доручається:

- аналіз наявної ситуації, виявлення всіх подразників та визначення тих методів, засобів й технологій теоретичної і практичної підготовки кваліфікованих робітників, які потребують трансформації в оновленому освітньому просторі відповідно до мінливих вимог ринків праці та освітніх послуг; розроблення відповідних пропозицій до коригування змісту робочих навчальних планів – процес розходження форм;

- визначення способів узгодження дії установлених активаторів (подразників), добір додаткової інформації для вироблення нових знань і способів дії на основі аналізу отриманої інформації та визначення способів взаємопристосування різних вимог для встановлення нових зв'язків;

- одержання узгодженої мети шляхом субординаційної діалогічної адаптації цілей, трансформація мети у внутрішні мотиви через процес усвідомлення реалістичності її досягнення;

- створення адаптивних моделей діяльності всіх учасників навчально-виробничого процесу шляхом кооперативної взаємодії; їх апробація та експериментальне впровадження в теоретичну і практичну підготовку

кваліфікованих робітників – процес сходження форм.

Після отримання позитивного результату діяльності тимчасової творчої групи, відбувається поєднання зусиль адміністрації ПТНЗ з педагогічними працівниками для реалізації розроблених моделей шляхом спрямованого самовпливу і кооперації. На цьому етапі застосовується коучинг як механізм спрямованої самоорганізації, що забезпечує:

- координаційну діалогічну взаємоадаптацію педагогічних працівників і учнів/студентів;
- спільний вибір для кожної категорії педагогічних працівників оптимальної моделі діяльності;
- самоорганізація діяльності шляхом спрямованого самовпливу;
- поточний самоаналіз та відповідне поточне самокоригування професійної діяльності.

Після цього проводиться оцінка ефективності через зворотний зв'язок та здійснюється прогнозування подальшого розвитку, а саме:

- самоконтроль результату з встановленням ступеня досягнення узгодженої мети (виконавці);
- зовнішній контроль за результатом (адміністрація);
- зовнішній аналіз якісних (функціональних) та кількісних (структурних) змін, що відбулися у процесі розвитку; внесення до робочого навчального плану та його варіативної частини відповідних змін щодо використання прогресивних технологій, опанування конкурентоздатними професіями тощо;
- спільне прогнозування шляху подальшого розвитку системи через планування розроблення спецкурсів для освоєння нових професій та спеціальностей; створення майстер-класів для оволодіння авторською методикою та інноваційними технологіями, що пропонуються на ринку освітніх послуг тощо.

Ми розглянули описову характеристику розвитку професійної діяльності педагогічних працівників професійно-технічного навчального закладу, до складу яких входить і керівник ПТНЗ.

Виходячи з того положення, що управлінська культура керівника

складається з його особистої та професійної культури, що виявляється у стилі виконання управлінських функцій, стилі спілкування та його ситуативній поведінці, зазначимо, що якісний розвиток управлінської культури полягатиме в розвитку особистісних якостей керівника та оптимізації здійснення функціонального циклу. Структурний розвиток забезпечуватиметься розширенням сфери впливу і появою у зв'язку з цим нових управлінських функцій, які раніше не були притаманні керівникові ПТНЗ.

Для розвитку управлінської культури керівника професійно-технічного навчального закладу необхідно виконати наступні дії:

1. Ознайомитися з вимогами до особистісних якостей керівника ПТНЗ в умовах ринкової трансформації економічної структури суспільства.

Керівник знаходиться в центрі соціально-економічних та педагогічних перетворень, він координує, спрямовує працю педагогів, від його економічної грамотності, ініціативності, уміння приймати самостійні рішення стратегічного і тактичного характеру залежить ступінь успішної роботи закладу в цілому.

«Сучасному керівнику навчального закладу, зазначає О. Кравчук, необхідно постійно слідкувати за змінами, що відбуваються в суспільстві, орієнтуватися у методах управління, впроваджувати власні ідеї та професійно керувати. Своєчасне вивчення та впровадження наукових досягнень – це не тільки підвищення компетенції керівника, а успіх усього закладу. Розвиток культури завжди впливає на тенденції та принципи освіти, тому важливо навчитися орієнтуватися у таких змінах і успішно ними керувати. Очевидно, що ефективне управління навчальним закладом вимагає високого рівня управлінської культури керівника» [12, с. 120].

Для збереження позитивного мікроклімату керівник має бути організованим, володіти етикою взаємовідносин, порядним, тактичним. Ринкові умови диктують необхідність формувати стресостійкість, рефлексивність, впевненість в собі, здатність брати на себе відповідальність, вести маркетингово-моніторингові дослідження тощо.

У цілому, Р. Дафт, виділяє три основні групи навиків управлінця:

концептуальні, людські, технічні [4].

Концептуальні навички – це когнітивні (пізнавальні) здібності керівника сприймати організацію як ціле і в той же час виділяти взаємозв'язки, які існують між її частинами. Сюди відносяться мислення менеджера, його вміння обробляти інформацію, здатність до планування, визначення перспектив діяльності організації, що він очолює.

Людські навички – здатність менеджера до роботи з людьми та за допомогою людей, а також вміння взаємодіяти, будучи членом команди. Ці навички проявляються в тому, як менеджер ставиться до співробітників, як він їх мотивує, як сприяє їхній діяльності і координує її, як подає приклад, спілкується і розв'язує конфлікти.

Технічні навички – це спеціальні знання і вміння, необхідні для виконання конкретних функцій. Це потребує конкретних професійних знань, аналітичних здібностей, а також умінь правильно використовувати різні засоби для рішення проблеми в конкретній ситуації.

Встановлено, що за мірою просування менеджера по сходинках ієрархії в організації потреба в технічних навичках знижується, а значення людських та концептуальних навичок зростає.

Цікавим є підхід Л. Карамушки до виокремлення особистісних рис керівників навчальних закладів [8, с. 113]. Вона їх поєднує у п'ять груп, а саме, риси, що пов'язані зі ставленням до:

- предмета управлінської діяльності (УД);
- виконання УД;
- учасників УД;
- самого себе;
- держави.

Спираючись на цю класифікацію, ми виділяємо такі значущі риси керівника ПТНЗ: компетентність у професійно-технічній галузі та у підготовці кваліфікованих робітників; управлінська компетентність, творчий потенціал; організованість; відповідальність; вимогливість до себе та інших; любов до

людей; гуманність; тактовність; справедливість; самовладання; порядність; громадянська позиція; національна свідомість.

2. За допомогою рефлексивного самоаналізу визначити, які саме навички або особистісні риси управлінця треба в себе розвивати та здійснити їх самоактуалізацію у власній управлінській діяльності. Відібрати спеціальну літературу та описи позитивного управлінського досвіду на основі виокремлених рис управлінця для підвищення рівня власної управлінської компетентності. Ознайомитися й, при необхідності, запровадити у свою управлінську практику відповідні методики аутотренінгу або взяти участь у соціально-психологічних тренінгах під керівництвом науковців.

3. Для оптимізації виконання функціонального циклу управлінця необхідно звернути увагу на розвиток власних лідерських якостей, спрямованих на людину. Це забезпечує вплив керівника на мотивацію педагогічних працівників до досягнення цілей професійно-технічного навчального закладу. Ефективне керівництво припускає, що всі педагоги закладу поділяють його цілі, цінності і культуру, прагнуть до досягнення високих результатів спільної діяльності. Для цього треба зосередити увагу на оволодінні технологіями встановлення: привабливих професійних контактів, спрямованих на досягнення загальної соціальної мети; комунікаційних зв'язків; взаєморозуміння; узгодження мотивів тощо.

Цікавими технологіями в контексті розвитку управлінської діяльності керівника ПТНЗ є [9, с. 479–485]:

- психологічна технологія (ПТ) самокоригування особистості, що передбачає зміну себе, особистих цінностей, установок;
- ПТ самоорганізації, спрямованої на інтеграцію природних і соціально набутих властивостей, втілених в мотивах поведінки;
- ПТ самоствердження (Н. В. Рейнвальд та ін.), що призначує здійснення життєдіяльності на основі реалізації потреб, самовираження, саморозкриття із залученням особистого життєвого плану (програми);
- соціальна технологія (СТ) управління життєдіяльністю, спрямована на

створення життєвих умов для формування сприятливого соціально-психологічного клімату, мотивації спільної роботи, міжособистісних взаємодій тощо;

– СТ взаємин між людьми та організаційними системами, сприяє досягненню загальних цілей шляхом взаєморозуміння, взаємодопомоги, установлення співробітництва.

Індикатором оптимізації виконання функціонального циклу управління буде досягнення результативності щодо кожного управлінського впливу (наказу, розпорядження, прохання). Саме підвищення результативності діяльності виконавців є підтвердженням підвищення якості управлінської діяльності з боку керівника ПТНЗ, а отже, і рівня управлінської культури.

4. Розвиток особистісних якостей та оптимізація здійснення управлінського циклу стосується якісної сторони розвитку управлінської діяльності керівника ПТНЗ. Що стосується кількісних перетворень, зв'язаних з управлінням професійно-технічного навчального закладу, то слід розглянути питання модернізації функцій керівника.

Зміна функцій, як зазначає Л. Даниленко, пов'язана з тенденцією оновлення управлінської діяльності шляхом структурних перетворень [3]. Сам процес оновлення автор називає модернізацією, а функції – модернізованими. Модернізація обумовлюється появою вимог проводити аналіз оточення ПТНЗ в більш широкому масштабі та передбачати розвиток закладу у зв'язку зі змінами оточуючого середовища, у т. ч. ринковою трансформацією економіки. Для виконання цього завдання з'явилася прогнозуюча функція управління. Необхідність представляти професійно-технічний навчальний заклад у різних офіційних колах у зв'язку з наданням йому самостійності у встановленні різнопланових контактів викликала появу представницької функції.

Важливою, на нашу думку, є виділення автором функції, яка націлює на необхідність власного осмислення і відтворення в своїй діяльності зовнішньої і внутрішньої політики держави, національної культури, історії нашої країни тощо. Це політико-дипломатична функція.

Консультативна функція виникла як потреба при самоуправлінні, самоорганізації діяльності педагогічної системи ПТНЗ.

Менеджерська функція підсилює увагу до керівництва колективом і до забезпечення системності цього процесу, використання методів ситуативного управління.

Зміна контрольно-коригуючої функції керівника привела до появи маркетингово-моніторингової діяльності управлінця в межах виконання управлінського циклу.

Вимога постійного пошуку меценатської та спонсорської допомоги викликала до життя фандрайзинську функцію управління.

Отже, підсумовуючи все викладене, можна відзначити, що розвиток управлінської культури керівника обумовлюється якісними і кількісними змінами її складових.

Якісні зміни відбуваються у процесі розвитку особистих, ділових та професійних характеристик керівника, а також при узгодженні різноспрямованих особистих цілей працівників з цілями навчального закладу, встановленні взаєморозуміння між керівником і підлеглими та оптимального поєднання орієнтації управлінської діяльності на людей і на виконання завдань. Зазначене забезпечує позитивну динаміку показників результативності управлінських впливів (кожний наказ, розпорядження виконується якісно і вчасно)

Кількісні зміни протікають під впливом внутрішніх факторів переосмислення й усвідомлення сутності кожної функції і необхідністю введення нових напрямів діяльності при орієнтації професійної підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ на вимоги ринку праці чи ринку освітніх послуг, або зміщення рівноваги в централізації чи децентралізації управління, що вимагає перерозподілу цільових функцій. До кількісних змін відноситься також активація рис особистості керівника, актуалізованих ринковими умовами: стресостійкість, рефлексивність, впевненість в собі, здатність брати на себе відповідальність, проводити маркетингові розвідки, створювати моніторингову основу прийняття управлінських рішень.

Висновок

Таким чином, панування модернізованими функціями та розвиток актуалізованих ринковими умовами власних якісних характеристик здійснюється шляхом задоволення потреб професійно-технічного навчального закладу. Керівник їх виконує для розвитку навчального закладу і забезпечення його конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

Подальшого дослідження потребують питання науково-методичного супроводу розвитку управлінської культури керівників ПТНЗ.

Використана література

1. Богданов А.А. Тектология. Всеобщая организационная наука: Кн. 1 и 2. – М.: Экономика, 1989. – 655 с.
2. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Рівень доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki>
3. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: Монографія / Даниленко Лідія Іванівна. – К.: Логос, 1998. – 140 с.
4. Дафт Р. Л. Менеджмент : учебник / Р. Л. Дафт. – 8-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 799 с.
5. Єльнікова Г. В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г. В. Єльнікова // Управління школою. – 2004. – №35 (83). – С. 2-7.
6. Єльнікова Г. В. Теоретичні основи управління розвитком професійно-технічної освіти в умовах ринкової економіки / Г. В. Єльнікова // Управління розвитком професійно-технічної освіти в сучасних умовах: теорія і практика: монографія / [Г.В. Єльнікова [та ін.]; за ред. В.І. Свистун. – К.: ТОВ. «НВП Поліграфсервіс», 2014. – С. 9–88. (338 с.).
7. Кабушкин Н. И. Основы менеджмента: Учеб. пособие /Н. И. Кабушкин. –4-е изд. – Минск: Новое здание, 2001. – 336 с.
8. Карамушка М. Л. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія / Карамушка Людмила Миколаївна. – Київ: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
9. Колпаков В. М. Самоменеджмент : навч. посіб. для студ. ВНЗ / В. М. Колпаков. – К. : ДП «Вид. дім «Персонал», 2008. – 528 с.
10. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский.– М.: МП “Новая школа”, 1993. – 139 с.
11. Королук С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Центр. ін-т післядипл. пед. освіти АПН України. – К., 2006. – 20 с.
12. Кравчук О. С. Управлінська культура керівника навчального закладу як чинник ефективного функціонування освітньої установи / О. С. Кравчук // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. – Полтва: Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка (Сер. "Педагог. науки").– 2015. – № 15. – С. 119-123.
13. Медведь В. В. Розвиток управлінської культури в професійно-технічному навчальному закладі : дис... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Валерій Володимирович Медведь. – Київ, 2007. – 208 с.

14. Технології навчання. Інформаційні технології навчання [Електронний ресурс]. – Рівень доступу: <http://ukped.com/skarbnichka/2367-tehnologiyi-navchannja-informatsijni-tehnologiyi-navchannja.html>

Галина Ельникова

Сущностные характеристики технологии развития управленческой культуры руководителей ПТУ

В статье раскрывается содержание и этапы технологии развития управленческой культуры руководителей профессионально-технических учебных заведений. Анализируется три группы навыков управленца: концептуальные, человеческие, технические. Обосновываются модернизированные функции современного руководителя и развитие его собственных качественных характеристик, актуализированных рыночными условиями. К этапам технологии развития управленческой культуры руководителя отнесены: ослабление связей в традиционной деятельности педагогического коллектива и сложившейся культуре руководителя из-за влияния раздражителей / активаторов; согласование действия установленных активаторов путем разработки и реализации адаптивных моделей деятельности всех участников учебно-производственного процесса, в т. ч. руководителя ПТУ; прогнозирование дальнейшего развития управленческой культуры руководителя и профессионально-технического учебного заведения в целом.

Ключевые слова: технология развития управленческой культуры руководителя, профессионально-техническое учебное заведение, модернизированные функции современного руководителя, адаптивные модели деятельности.

Galina Yelnykova

Essential characteristics of technology development management culture executives PTU

The article reveals the stages of technology development and management culture heads of vocational training institutions. Analyzed three groups of skills of a manager: conceptual, human, technical. Settle upgraded features modern leader and development of its own high-quality characteristics of updated market conditions. The steps of development of technology management culture of the head covers: the weakening of the traditional activities of the teaching staff and the prevailing culture of the head due to the influence of stimuli / promoters; coordination of action established by the promoters of development and implementation of adaptive models of all participants of educational-production process, in Vol. h. Head of Vocational; Forecasting further development of the management culture of the head and vocational education institution as a whole.

Keywords: technology management culture of the head, vocational school, upgraded features modern leader, adaptive patterns of activity.

Ольга Молчанюк,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри природничих дисциплін
Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків*

Алла Чаговець,
*кандидат педагогічних наук,
доцент, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків*

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Анотація. Автором проаналізовано становлення особистісно-центрованого підходу, доведено відмінність між термінами «особистісно-центроване» і «особистісно-орієнтоване» навчання. У статті детально розглядається особливості особистісно-центрованого підходу в освіті. Автор акцентує увагу, що сама методика особистісно-центрованого підходу в освіті ще не розроблена детально, однак зрозуміло, що в ній головне місце повинні займати проектні, дослідницькі, дискусійні способи організації навчальної діяльності.

Ключові слова: особистісно-центрований підхід, освіта, особистість, підходи, навчання, індивідуальність.

Постановка наукової проблеми

Сучасна освітня ситуація характеризується становленням гуманістичної парадигми, яка передбачає відмінні від традиційних підходи до організації освітнього процесу, засновані на концепції особистісно-центрованої взаємодії.

В особистісно-центрованому навчанні вважається необхідним стимулювати особистий інтерес учня до тих проблем, з якими йому необхідно буде співвідносити себе в навколишньому середовищі.

Особистісно-центрована освіта є гуманітарною технологією відкритого типу. Мета цієї технології - розвиток особистісних структур свідомості (цінностей, відносин, здібностей до вибору, рефлексії, саморегуляції тощо) та індивідуальності учнів. Ця мета передбачає розгортання всіх компонентів освіти в напрямку розвитку особистісно-смислової сутності людини, її інтересів, бажань, почуттів, мотивів діяльності. Традиційне розуміння освіти як процесу оволодіння учнями знаннями, вміннями, навичками й підготовки їх до життя в парадигмі особистісно-центрованої освіти переосмислюється та витісняє більш широким поглядом на освіту як на процес становлення людини, набуття нею себе, свого людського образу: неповторної індивідуальності, духовності, творчого потенціалу.

Отже, необхідність побудови освітньої діяльності сучасного педагога на основі особистісно-центрованого підходу очевидна.

Мета статті – проаналізувати особливості особистісно-центрованого підходу в освіті та визначити як саме цей підхід впливає на становлення особистості учнів.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

У вітчизняній педагогічній науці є широкий спектр досліджень, присвячених розкриттю теоретико-методологічних основ особистісно-орієнтованої освіти, які розроблені в працях Н. Алексєєва, Є. Бондаревської, О. Газмана, Е. Гусинського, В. Серікова, В. Фоменко, І. Якиманської та ін.

Проблему дослідження склали концепції особистісно-орієнтованого підходу до розвитку особистості в освітньому процесі, ідеї інтегральної природи особистості як суб'єкта діяльності, тобто основи особистісно-центрованої взаємодії; цілісний і системний підходи до вивчення педагогічного процесу; концепції активізації навчальної діяльності студентів (О. Абдуліна, К. Абульханова-Славська, Ю. Бабанський, К. Байчуров, А. Балаєв, В. Беспалько, Б. Бім-Бад, А. Бодальов, Є. Бондаревська, О. Бондаренко, Н. Бардівська, А. Вербицький, А. Верхлова); теорія стандартизації педагогічного моніторингу як форми управління підготовкою

кадрів для вищої педагогічної освіти (В. Горова, В. Белозьоров, М. Тертишніков); теорії оптимізації та інновації у вищій школі (В. Каган, М. Кларін, Т. Клименко, І. Котова, А. Кукуєв, А. Лук, А. Найн, В. Серіков, Н. Тализіна, М. Челишкова, І. Шаховська, В. Шаповалов, Г. Щедровицький, П. Якобсон та ін.).

Основоположником теорії особистісно-центрована взаємодії є педагог-гуманіст Карл Роджерс. Він зробив своє образне відкриття: виявив, що критерії успішної психотерапії та успішної педагогічної діяльності - одні й ті ж. Щоб досягти успіху в цих подібних областях (тобто видах діяльності, пов'язаних із взаємодією людей, один з яких допомагає іншому або іншим змінитися, удосконалитися), необхідні, по Роджерсу: емпатія, тобто співпереживання, проникнення у світ почуттів іншої людини; тепле, людяне ставлення до клієнта (учню, студенту), який приймає його без всяких попередніх умов таким, який він є; автентичне, тобто щире і відкрите поведінку, що дозволяє психотерапевту (педагогу) висловлювати під взаємодією своє істинне «Я», свою справжню особистість.

У сучасному світі дуже часто замість терміна «особистісно-центрована» використовується термін «особистісно-орієнтована» освіта (або навчання). Важливо зазначити, що за цими схожими словосполученнями можуть стояти принципово різні уявлення про побудову процесу освітньої взаємодії. Індивідуально-орієнтованим може називатися навчання, при якому учень або студент є не суб'єктом освітньої взаємодії, а об'єктом більш-менш уточненого педагогічного впливу. При такому підході зусилля з боку організаторів спрямовані на вивчення можливостей кожного учня (студента), щоб спрогнозувати його функцію в суспільстві. Тут немає й мови про діалог, вільному виборі шляху та самостійному русі по життю, перед нами так званий індивідуальний підхід, при якому вважається, що сам учень (студент) нічого про себе не знає, проте педагог дуже добре уявляє, що для нього краще. В протизагагу цьому центроване навчання функціонує навколо особистості (а не спрямоване або орієнтоване на неї) та ґрунтується

припущенні, що сама людина пізнана поки ще вкрай незадовільно й тільки вона сама (звичайно, за допомогою фахівця) може спробувати будувати свою освіту, самотійно ризикувати, а потім відповідати за результати своєї діяльності. На психологічній мові ці різні позиції позначаються за допомогою понять «суб'єкт-об'єктних» і «суб'єкт-суб'єктних» відносин: в орієнтованому на особистість підході дитина виступає об'єктом впливів з боку дорослих, а в середовищі, центрованої навколо особистості, відбувається діалог повноправних суб'єктів взаємодії. Наявність або відсутність діалогу, творчої участі особистості у своїй освіті є кардинальне підстава для розрізнення цих видів методологій. При особистісно-центрованому підході на противагу «принципу визначеності», про який говорив Глассер, організатори освітньої взаємодії керуються принципами невизначеності. Відповідно до них неможливо однозначно визначити, яка саме із твоїх дій мала успіх, а яка - ні; психотерапевт, виступаючий в ролі педагога не може бути цілком упевнений у своєму розумінні клієнта (учня, студента); сам учень (студент) не може точно знати, що йому необхідно в даний момент; неможливо з повною визначеністю передбачити напрямок і темп розвитку того хто отримує освіту; тільки разом, в процесі діалогу, суб'єкти освітнього взаємодії можуть знаходити наближені рішення поточних проблем, що дозволяють рухатися далі [5, 6].

Принципи невизначеності підтверджує неможливість повного та швидкого взаєморозуміння, необхідність більш-менш ретельного узгодження індивідуальних контекстів світосприйняття в діалозі. Їх поява аж ніяк не означає відмови від спроб розуміння, як це було і у фізиці, де вони вперше виникли. Навпаки, вони застерігають від спрощення та спрямовують увагу на ретельне дослідження конкретики реальної взаємодії. При особистісно-центрованій освіті вважаються необхідними спеціальні зусилля, здатні зв'язати дійсно далекий і об'єктивно чужий матеріал культури з досвідом учня, стимулювати його особистий інтерес до тих проблем, які в минулому становили предмет творчості діячів культури. Зробити зміст освіти живим

надбанням особистості, помістити його не в пам'ять, а в душу, і збагатити їм інтелект, означало б вирішення проблеми олюднення культури. Рішення проблеми такого типу в принципі не можна забезпечити якоїсь певної технології. Предметом проектування взаємодії в особистісно-центрованій освітній системі виступає не якийсь певний ланцюжок технологічних операцій, а спосіб узгодження спонтанної та організованої складових взаємодії, організація діалогу між живими соціальними системами. У цій методології діяльність управління постійно враховує невизначеність і випадковість використовує ту і іншу. Основоположним принципом стає управління з опорою на самоврядування: зняття зовнішнього примусу, поєднане з осмисленим творчим завданням, створює обстановку для спільної і самостійної творчої роботи.

Для реалізації такої методології потрібні зовсім інші форми навчальної роботи, ніж ті, які є звичайними для особистісно-відчуженого навчання (опитування з виставленням оцінок, пояснення нового матеріалу, контрольні тощо). Методика особистісно-центрованої освіти ще не розроблена детально, однак зрозуміло, що в ній головне місце повинні займати проектні, дослідницькі, дискусійні способи організації навчальної діяльності. Проектний метод бере початок у діяльності створеної Дж. Дьюї школи - лабораторії. Цей спосіб побудови навчальної діяльності виражає тенденцію створювати в організованому світі умови, близькі до природних. Насамперед це стосується властивостей освітнього середовища, яка в таких умовах стає істотно більш насиченою та різноманітною, ніж це досяжно в умовах традиційного методу. У властивостях середовища та в стилі взаємодії втілюються цінності педагогів, їхні уявлення про норми й ідеали освітньої діяльності. В особистісно-центрованій системі саме освітнє середовище, а не послідовність своїх власних дій виступає для педагога об'єктом самого ретельного проектування [2, 3].

Уявлення про проектування пов'язується звичайно з технічними системами: для них можна цілком виразно вказати мету діяльності та

відповідно до висновків науки розробити у всіх деталях технічне завдання, що передбачає елементи конструкції і порядок їх з'єднання. По суті, цьому ідеалу слід особистісно-відчужена освітня система, в якій жорсткої регламентації піддаються всі деталі взаємодії. В особистісно-центрованої системі рівень детальності проектування обмежений принципами невизначеності, відповідно до яких передбачити всі подробиці неможливо й не потрібно. Не можливо розписати заздалегідь шлях становлення і розвитку особистості, але можна проектувати бажані властивості освітнього середовища. Під властивостями середовища розуміються, по суті, досить прості речі. Ступінь відкритості визначає, можна чи не можна учневі в будь-який момент вийти з класу; насиченість або внутрішня різноманітність відображає представленість в даному середовищі різних особистостей, наявність книг, ксероксів, комп'ютерів і виходу в Інтернет. Стиль взаємодії в середовищі теж можна характеризувати більшою або меншою мірою довіри, свободи, самостійності і т.п. У період становлення системи організаторам доводиться витрачати великі зусилля, щоб утримувати бажані параметри її внутрішнього середовища, необхідні для підтримки обраного стилю взаємодії.

По суті, мова йде про встановлення традицій, а вони складаються повільно. Нова освітня система (школа, коледж, академія, університет, група учнів з даним викладачем тощо) проходить шлях складання власної культури, шлях від випадкової сукупності нічим не пов'язаних один з одним людей до єдиної цілісної системи. Внутрішня взаємодія консолідує систему, сприяє наростанню її цілісності в тому випадку, якщо воно протікає конструктивно, при демократичному управлінні допомогою використання процедур узгодження. Від того, наскільки добре діє в якості демократичного лідера група організаторів навчального закладу або викладач в групі студентів, залежить, чи пройде група спільний шлях, шлях формування, встановляться там спільні цінності та спільну мову. Тільки за цієї умови учасники взаємодії зможуть отримати справжній освітній ефект [4]. Якщо

основною цінністю освітньої системи визнається вільний розвиток особистості відповідно до її здібностей і схильностей, середина повинна володіти насамперед досить великою насиченістю - в бідній і жорстко структурованому середовищі ймовірність здійснення необхідної сукупності зустрічей для різних індивідуальних шляхів розвитку мала, сама свобода вибору не може бути реалізована, якщо вона не має вибору. Крім того, необхідна відкритість, особистість повинна мати можливість вільно переміщатися у всіх вимірах простору взаємодії.

Підвищення ролі спонтанної складової освіти призводить до ускладнення управління, і це зрозуміло, оскільки налагодити гнучке варіативної управління незрівнянно важче, ніж жорстке і однозначне. Воно може здійснюватися лише людьми, заздалегідь готовими відчувати себе не стільки керівниками, скільки відповідальними учасниками спільної справи. У сформованій особистісно-центрованій освітній системі команда організаторів, керівник навчального закладу, куратор в групі, вчитель у класі відчують себе не інстанцією зовнішнього управління, а складовою самоврядування. Базові цінності організаторів виявляються і в підборі текстів, якими насичується простір взаємодії. Ступенем різноманіття цих текстів, їх змістовної різномовності – представленістю в них різних систем поглядів і зразків діяльності – визначається можливість індивідуальних освітніх траєкторій і, в кінцевому рахунку, рівень грамотності і орієнтованості всіх учасників взаємодії. В особистісно-центрованій освітній системі неможливо обходитися одним підручником – одне й те ж керівництво для всіх учнів свідомо позбавляє їх свободи вибору [7].

Інтегральна якість освітнього середовища, що виражає її здатність підтримувати творчу активність учасників взаємодії, деякий достатній рівень його емоційної та інтелектуальної напруженості іноді називають активністю. Справа, звичайно, не в слові, але ж надзвичайно активна, часом навіть агресивна по відношенню до особистості освітнє середовище в особистісно-відчужених системах освіти під нав'язливим репресивним контролем. Якість,

про яку йде мова, проявляється у здатності середовища підтримувати вчення, стимулювати питальне ставлення до світу і творчий пошук відповідей на виникаючі питання. Мабуть, точніше було б називати таке середовище активізуючи, а не активним.

В особистісно-центрованій методології приймається за аксіому, що освітній ефект у кожного – свій. Більш того, немає ніякої можливості передбачити, яким він буде у конкретної людини в даній ситуації. Але в активізуючому освітньому середовищі вельми висока ймовірність виникнення випадку, який порушить особистий інтерес, спровокує кризу компетентності, сприятиме стабілізації вже перебудовується системи моделей або зміцнить свідомість власної компетентності – словом, залежно від етапу розвитку і ступеня зрілості особистості буде вдосконалювати її освіту в тому чи іншому відношенні. Особистість, перебуваючи в активізуючому освітньому середовищі, багатому плідними для її розвитку випадковостями (можливостями), робить вибір, прямує назустріч тим з них, які виявляються для неї найбільш значущими. Розвиток індивідуальної культури кожного учасника взаємодії пов'язаний з вдосконаленням загального контексту - культурної традиції даної освітньої системи. Сказане відноситься не тільки до студентів. Необхідною умовою такого способу існування даної установи виступає утримання працюючими в ній педагогами творчої, дослідницької позиції. Більше увага приділяється постановці перед студентом в потрібний момент потрібного питання (а коли і який питання виявиться потрібним, заздалегідь сказати не можна - це визначається конкретними обставинами взаємодії). Особливо важливо, що спеціально розробляються питання, які не припускають заздалегідь відомої відповіді, а стимулюють власну творчу активність учня: як інакше можна було це зробити; чи можеш ти запропонувати інші шляхи вирішення цієї проблеми; чому ти вважаєш це рішення найкращим [1].

В освітній системі Сеймура Пейперта спосіб використання комп'ютерів у навчальному процесі рішуче змінює стиль взаємодії. Зрозуміло, що сам по

собі комп'ютер є всього лише технічним пристроєм і може бути застосований, та й застосовується постійно в суто традиційній системі. Але відносини між викладачем і тим хто навчається різко змінюються, коли вони поруч один з одним налаштовують свої, тільки що складені програми. Збереження вчителем дослідницької позиції в рамках викладання конкретного предмета може бути забезпечено, якщо педагогу доводиться розглядати викладання предметів не тільки зсередини, але і з більш широкого простору культури, коли в освітній взаємодія втягується дослідження всього процесу самостворення науки: історія відкриттів, життєвий шлях її творців, особливості відносин цієї науки схожими дисциплінами на різних етапах історичного розвитку. Таке різке розширення предметної області кардинально змінює позицію викладача, наближає її до позиції учня – адже ніхто не може претендувати на повне знання, що представлене від імені всієї культури. Запитання, що вимагають розширення горизонту пізнання, за таких умов можуть виникати у всіх учасників, і група, включає дітей і дорослих, перетворюється на те, що в США зараз називають «learningcommunity» - спільнота учнів або навіть навчальне співтовариство. Його члени разом працюють над створенням активізуючого освітнього середовища для себе самих. Доведено необхідності олюднення культури в якості цінності освітньої системи створює нові можливості і накладає велику відповідальність, одночасно звільняє і пов'язує. Звільняє, зокрема, від обов'язку неодмінно втиснути в голову кожного учня повний список здобутих даною наукою результатів, але пов'язує необхідністю досить широко представити в просторі взаємодії різні тексти, змушує всіх учасників взаємодії, у тому числі і дорослих, постійно орієнтуватися в нових галузях культури. Постановка завдання вдосконалення культури власної освітньої системи (школи, інституту, кафедри) ставить юних і зрілих в позицію учасників спільного дослідного проекту. Збіг загального та особистих інтересів характерно для складних співтовариств, які поставили на меті

подолання рутинних зразків діяльності і відповідно розробку та спробу застосування нових способів.

Висновок

Спільна творча діяльність надзвичайно сприяє налагодженню сприятливої психологічної атмосфери: спільний пошук відповідей на виникаючі несподівані питання, розумовий натиск, мозковий штурм не тільки змістовно розвивають культуру системи, але і встановлюють сприятливий психологічний клімат, сприяють вдосконаленню стилю взаємодії. В атмосфері довіри і прийняття кожної людини такою, якою вона є, люди перестають насторожено ставитися один до одного, ховатися за соціальні ролі і відкривають своє справжнє обличчя. Специфічним ефектом взаємодії в таких успішно складаються спільнотах є відчуття прискорення, природності, свободи. Одночасно у багатьох учасників відбувається значна зміна властивостей особистості, і процес утворення різко прискорюється. Тоді освітня система виходить на рівень самоврядних змін, як це сталося з тими школами та коледжами, які взяли особистісно-центровану програму К. Роджерса.

Список використаних джерел

1. О. Абдулліна. Загальнопедагогічна підготовка в системі вищої загальнопедагогічної освіти / О. Абдуліна- М.: Пр., 1984. - 207 с.
2. Амонашвілі Ш. Особистісно-гуманна основа педагогічного процесу / Ш. Амонашвілі - Мн: Університетське, 1990. - 560 с.
3. Ананьєв Б. Про проблеми сучасної людини / Б. Ананьєв - М.: Наука, 1977. - 384 с.
4. Бабанський Ю. Рациональна організація навчальної діяльності / Ю. Бабанський - М.: Знання, 1981. - 96с.
5. Верхлова А. Оптимізація процесу навчання у вузі / А. Верхлова- Київ: Вища школа, 1979. - 176 с.
6. Сластьонін В., Руденко Н. Про особистісно-орієнтовані технології підготовки вчителя / В. Сластьонін, Руденко Н. // Педагог. - 1997. №3. - С. 93.
7. Цукерман Г. Спільна навчальна діяльність як основа формування вміння вчитися / Г. Цукерман - М., 1992.

Ольга Молчанюк, Алла Чаговец

Особенности личностно-центрированного подхода в образовании

Аннотация. Автором проанализировано становление личностно-центрированного подхода, доказано различие между терминами «личностно-центрированное» и «личностно-ориентированное» обучение. В статье подробно рассматриваются особенности личностно-центрированного подхода в образовании. Автор желает акцент, что сама методика личностно-центрированного образования еще не разработана подробно, однако понятно, что в ней главное место должны занимать проектные, исследовательские, дискуссионные способы организации учебной деятельности.

Ключевые слова: личностно-центрированный подход, образование, личность, подходы, обучение, индивидуальность.

Olga Molchanyuk, Alla Chagovets

The features of learner-centered approach in education

Annotation. The author analyzes the formation of student-centered approach proved the difference between the terms "student-centered" and "student-centered" education. The article details the features of student-centered approach to education. The author wishes to emphasize that the very method of Person-centered education is not developed in detail, but it is clear that it must occupy the main place design, research, discussion ways of organizing learning activities.

Key words: student-centered approach, education, personality, attitudes, training, personality.

Лариса Петриченко
*доктор педагогічних наук, доцент,
перший проректор Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків*

СУМІСНІ ОСВІТНІ ПРОГРАМИ ЗАПОРУКА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ УНІВЕРСИТЕТІВ

Анотація. Вища освіта України за останні роки суттєво змінилася. Намітились нові тенденції її розвитку, серед яких необхідність подальшого розвитку сумісних освітніх програм як форм співпраці університетів й перспективного засобу інтеграції до європейського простору вищої освіти. У статті висвітлені причини складнощів при створенні й функціонуванні цих програм. Обґрунтована надзвичайна важливість такої співпраці як можливість здійснення де-факто міжнародного визнання своїх дипломів, закріплення свого академічного потенціалу завдяки взаємодії з європейським університетом, підвищення якості та конкурентоспроможності своєї програми, створення нових великих можливостей розвитку свого академічного персоналу та навчання студентів.

Ключові слова: інтеграція, європейський простір вищої освіти, сумісні освітні програми, мобільність.

Постановка наукової проблеми

Будь-яка країна має свій, характерний тільки для неї, набір конкурентних переваг. Але стійкої конкурентоспроможності можна досягти лише конкурентними перевагами високого порядку, що означає зміну пріоритетів національного розвитку та висунення на перший план «нематеріального ресурсу конкурентного розвитку», що відображається у важливості таких сфер, як освіта, менеджмент, система цінностей в суспільстві, національна ділова культура, ідеологія. Тому відродження національної конкурентоспроможності України можливе лише через всебічний розвиток системи освіти.

Після проголошення в березні 2000 р. в Лісабоні стратегічної мети Європейського Союзу (ЄС) щодо перетворення його на конкурентоспроможне та соціально інтегроване суспільство, зорієнтоване на сталий розвиток, запровадження компетентнісної парадигми в освіті Європейського Союзу набуло подальшої актуалізації.

Стратегічним завданням Болонського процесу є формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), що ґрунтується на спільності принципів функціонування систем вищої освіти країн-учасниць[1, С. 5].

Сумісні освітні програми в цілому та сумісні програми подвійних дипломів виникають у світі як закономірний етап розвитку співпраці університетів. Серед необхідних умов їх виникнення є досягнутий високий рівень якості освітніх програм, орієнтація на міжнародні освітні стандарти.

Мета поданої статті – розкрити необхідність подальшого розвитку сумісних освітніх програм як форм співпраці університетів й перспективного засобу інтеграції до європейського простору вищої освіти.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Приєднання нашої держави до Болонського процесу є незаперечним фактом міжнародного визнання системи вищої освіти України [2]. Вирішення цих завдань також сприятиме задоволенню особистісних потреб студентів у здобутті вищої освіти та розширенню їх компетентності, створенню та розвитку належних умов для здійснення інноваційних наукових досліджень і підвищенню мобільності студентів, наукових і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів[1, С. 75].

Загальні тенденції створення й розвитку сумісних освітніх програм прокладають шлях і у вищій освіті України, хоча в достатньо скромних масштабах та в специфічних формах. Сучасні сумісні програми українських вищих навчальних закладів із закордонними партнерами до сих пір не є елементом довгострокової державної освітньої політики. Вони створюються за

ініціативою окремих університетів у результаті встановлення ними прямих контактів із зарубіжними партнерами.

Одним із основних ускладнень при аналізі подібних програм є відсутність систематичної та досить повної інформації про них у центральних органах освіти, а іноді й на сайтах самих університетів.

Інша проблема пов'язана з визначенням та класифікацією подібних програм. Через те, що навіть європейські сумісні програми мають досить коротку історію (на відміну від навчальних планів або академічної мобільності), а характеристики таких програм ще знаходяться у процесі розвитку, в Україні доволі часто під сумісними програмами розуміють будь-яку співпрацю між університетами.

За даними “The Global Competitiveness Report.” – G., - PP. 505, 506, 508, 522 (табл. 1) найбільше розповсюдження мають сумісні програми на магістерському рівні, менше розповсюдження отримали бакалаврські програми і програми на рівні кандидата наук. Більшість програм базується на двосторонній основі.

Таблиця 1

Індикативні показники конкурентоспроможності країн у контексті розвитку людського капіталу

Індикативні показники	Фінляндія	США	Швеція	Сінгапур	Німеччина	Індія	Чехія	Угорщина	Латвія	Польща	Казахстан	Російська Федерация	Україна
Якість освітньої системи	6,0	4,9	4,5	6,1	4,4	4,5	4,7	4,2	4,1	4,1	3,9	3,9	3,9
Наукове співробітництво університетів та підприємств	5,4	5,7	5,0	5,0	5,1	3,3	3,9	3,3	2,9	3,2	3,0	3,2	3,1

Джерело: [3].

Програми сумісних та подвійних дипломів як форми найбільш плідної співпраці університетів та перспективного засобу інтеграції до європейського освітнього простору мають значну специфіку в Україні. Вона пов'язана з їх природою, особливостями появи та функціонування. Багато з таких програм вийшли з програм технічної допомоги, на зразок Темпусу, і є продовженням співпраці в рамках університетських партнерств із питань модернізації навчальних планів, технологій навчання та оцінки знань студента, або перейшли з франшизи. При цьому головним їх завданням було досягнення міжнародного рівня освіти завдяки взаємодії з відомими в Європі університетами (співвідносності власних програм, навчальних планів, навчальних курсів, технологій навчання і оцінки знань тощо).

Специфіка подібних сумісних програм добре простежується у порівнянні з ключовими характеристиками більш розвинених європейських програм, сформульованими на семінарі в м. Стокгольм (2002 р.) та в м. Мантуї (2003 р.).

Такі програми в більшості випадків здійснюються у рамках міжуніверситетських угод на базі сумісно розроблених інтегрованих навчальних планів, які реалізуються. Останні є сукупністю сегментів, модулів, що пропонуються студентам університетами-учасниками сумісної програми.

Навчальні плани як одна з форм розвитку сумісних освітніх програм також потребують перегляду. На наш погляд, на сучасному етапі розвитку освіти, доцільніше використання трьох форм навчального плану за кожним напрямом, спеціальністю, замість існуючого одного, єдиного навчального плану [4, С.16 – 18]:

- базові навчальні плани – загальні за напрямом (спеціальністю), служать для визначення змісту та загальної трудоемкості роботи кожного студента;

- індивідуальні навчальні плани – різні для кожного студента, визначають його освітню траєкторію..

- робочі плани – плани для формування щорічного графіку навчального процесу та розрахунку навантаження викладачів. При формуванні робочих

навчальних планів у системі залікових одиниць навчально-методичні підрозділи ВНЗ мають передбачити максимальну уніфікацію навчальних планів суміжних напрямів підготовки (спеціальностей).

Один із основних принципів Болонської декларації – мобільність студентів – передбачає перезарахування дисциплін, які вивчалися в інших університетах Європи. Реалізація цього принципу для українських студентів на практиці стає проблемою, адже існують значні відмінності між українськими та європейськими стандартами вищої освіти. Процедура порівняння й узгодження навчальних планів українського та європейського університетів (як для нострифікації, так і для перезарахування кредитів) зазвичай потребує особистого контакту представників університетів і займає тривалий час. Проблема узгодження навчального плану з кожним університетом-партнером може бути значною мірою вирішена за рахунок адаптації українських освітніх стандартів до європейських, що відкриє українським студентам широкі можливості для мобільності в Європі [4, С.3 – 4].

На наш погляд, сьогодні досить поширений формат програми, за якої студенти (як правило, частина з них) після завершення української частини навчання та, ще рідше, навчаючись в Україні, паралельно отримують можливість додаткового навчання для отримання дипломів закордонного університету-партнера. При цьому результати екзаменів (частково або повністю) зараховуються університетами-партнерами. Існує ряд програм, що успішно розвиваються, де академічна мобільність виступає у віртуальній формі: закордонні викладачі приїжджають до українських студентів, а останні користуються можливостями дистанційного навчання.

Вбудований елемент мобільності студентів і викладачів як необхідний елемент програми навчання, що веде до отримання сумісних дипломів, збалансований за спрямованістю поїздок, тривалістю та об'ємами, як правило, не відображається в подібних українських програмах. Найчастіше нашим студентам може бути запропонована поїздка до закордонного університету для

додаткового навчання, що дозволить отримати другий диплом, а викладачам – для перепідготовки. Зворотної ж мобільності студентів і викладачів з Європи до України практично немає. З'явився навіть термін, що характеризує таку особливість багатьох сумісних програм українських і закордонних вузів, – «несиметрична мобільність».

Цей феномен пояснюють декілька причин. Основна – нестача коштів на мобільність взагалі, що значно удорожчує здійснення сумісної програми. Але є й інші причини. Наприклад, торкаючись студентства, вони варіюються від відсутності в українських вищих навчальних закладах програм англійською мовою, і навпаки, до попиту на українські програми в європейських університетах (за виключенням країн СНД), а також проблем забезпечення сумісності самого процесу навчання (навчального плану, змісту програм і технологій навчання, оцінки знань студента, виражених в єдиній формі кредитів об'ємів виконаної роботи), сумісності умов навчання (якість забезпечення необхідним устаткуванням, доступність інформаційних ресурсів тощо), і, звичайно, умов існування. Серйозну протидію виказує складна, багато в чому застаріла процедура взаємовизнання дипломів.

Із викладацькою мобільністю все ще складніше. В областях знань із високою міжнародною конкурентоспроможністю замість мобільності в рамках сумісних програм спостерігається «відтік розумів», коли українські викладачі стають частиною постійного професорсько-викладацького складу закордонного вищого освітнього закладу.

Така асиметрія мобільності, на наш погляд, відображає перехідну форму становлення сумісних програм українських вузів із закордонними, але її подолання не має ставати на цій стадії розвитку самоціллю. Важливіше в ході взаємодії з європейським університетом досягнути реальної співвідносності якості та технологій навчання. Це полегшить навчання європейських студентів у рамках сумісних програм в українському вищому навчальному закладі в перспективі. У тих предметних областях, де вона є, доцільніше знайти

закордонного партнера для створення разом з ним нового інтелектуального продукту – сумісної програми в розвиненій формі.

Формування національної системи кваліфікацій в контексті Європейського простору вищої освіти забезпечить, по-перше, прозорість, відкритість та визнання термінів підготовки фахівців з вищою освітою в Україні, а, по-друге, національна система кваліфікацій буде сертифікована відповідними європейськими структурними органами, що дозволить запровадити у вищу освіту України новий додаток до диплома європейського зразка.

Ефективне її функціонування створюватиме передумови для переходу від одного до іншого кваліфікаційного рівня чи набуття суміжних кваліфікацій, що, у свою чергу, мотивуватиме громадян України до професійного удосконалення та продуктивної зайнятості[1, С.78].

Аналіз політики створення й функціонування сумісних програм українських і закордонних вищих навчальних закладів показує наявність цілей та інтересів як типових для європейських сумісних програм, так і специфічних, пов'язаних з подоланням наслідків ізольованості розвитку освітньої системи в Україні від європейських освітніх систем.

Для наших вищих навчальних закладів один з основних пріоритетів створення сумісних із європейськими університетами програм полягає у можливості здійснення де-факто міжнародного визнання своїх дипломів, закріпленні свого академічного потенціалу завдяки взаємодії з європейським університетом, підвищенні якості та конкурентоспроможності своєї програми, створенні нових великих можливостей розвитку академічного персоналу та навчання студентів, які отримують додаткові можливості в оволодінні своєю майбутньою професією, багатий соціально-культурний досвід, надійні гарантії майбутнього професійного попиту в Європі та світі. Для нас це один із каналів входження до мережі європейських університетів і постійної університетської співпраці, що забезпечує реальну інтеграцію українських ВНЗ до європейського простору вищої освіти.

Для кращого розуміння змісту і практичних кроків щодо розвитку сумісних програм варто використовувати досвід вже функціонуючих програм.

Треба також розуміти, що потребуються великі фінансові вливання для створення партнерства.

Найбільшою складністю при реалізації сумісних програм, на наш погляд, є створення організаційного механізму реалізації програми та системи управління взаємовідносинами партнерів. Саме тут і лежать ключові фактори успіху співпраці.

Успішний розвиток сумісних програм, на наш погляд, є узгодженням короткострокових дій та інтересів різних груп і окремих індивідів у складі партнерства з довгостроковими цілями, що визначаються вимогами внутрішнього розвитку відповідних освітніх організацій та їх взаємодії з зовнішнім середовищем.

Безумовно, має бути розроблено чіткі та зрозумілі правила і процедури сумісної роботи, вимоги до контролю якості освітнього процесу.

Для успішного розвитку сумісних програм такими факторами, які наш погляд, мають стати: довіра між учасниками сумісної програми; взаєморозуміння та гнучкість сторін; відданість справі; ентузіазм учасників, висока мотивація; розвиненість комунікацій, доступність і прозорість інформації; готовність учасників проекту до важкої праці; розвиненість неформальних відносин, персональна сумісність людей; підтримка керівництва обох навчальних закладів; наявність лідера партнерства та створення команди; розуміння сторонами необхідності постійного навчання організаторів та учасників сумісної програми.

Існуючі між партнерами відмінності: культурні (норми та цінності), технологічні (методика викладання і процедура оцінки якості), соціальні (принципи мислення, роботи, взаємодія один з одним) при всій їх складності, на наш погляд, не відіграють визначальної ролі в успіху або невдачі сумісної програми, тому що не зіткнення культур, а нестача взаєморозуміння, гнучкості,

відсутність прагнення усвідомити та подолати культурні відмінності можуть заважати партнерам сумісних програм отримувати користь від взаємного навчання. Відмінності неминучі, але вони не мають лякати партнерів, їх слід розглядати як об'єкт управління, особливо з точки зору сумісності культур, довіри та відданості загальній справі.

Таким чином, в успішних сумісних програмах мають складатися такі відносини між партнерами, які характеризувалися б встановленням певних норм взаємодії, взаємовизнанням вироблених правил поведінки та слідуванням етичним принципам, що визнаються обома сторонами. Ця мережа відносин між партнерами поступово має перетворюватися в гнучку та достатньо надійну систему соціального контролю за слідуванням взаємним інтересам та правилам. Мережева структура сумісної програми передбачає вибудовування відносин на різних рівнях та має свою власну ієрархію й логіку розвитку.

Окремо слід зупинитися на ролі керівництва навчальних закладів. Доля сумісних програм в більшій мірі залежить від ставлення до них керівників вищих навчальних закладів. Розуміння ректором, проректором значення сумісних програм, їх відкритість ініціативам, підтримка зусиль партнерів, включаючи інвестування необхідних фінансових та людських ресурсів, делегування прав прийняття рішень та розподілу ресурсів на рівень управління сумісною програмою сприяє створенню серйозного синергетичного ефекту міжнародного партнерства.

Однак в той час, як від керівництва залежить «бути сумісній програмі чи ні», на рівні викладачів та середнього менеджменту визначається її успіх або невдача. Саме тут закладається основа міцних взаємовідносин людей (викладачів, адміністраторів, бібліотекарів, керівників технічних відділів тощо) із різних країн, які проводять сумісну роботу з реалізації програми.

Образ партнера по взаємодії (що є, по суті, фіксацією оцінки відносин, що складаються) має асоціюватися з такими його рисами, як: порядність – чесність, відповідальність, дотримання слова; компетентність – володіння знаннями,

уміннями й навичками міжособистісного спілкування, необхідними для виконання обов'язків; послідовність – надійність та передбачуваність; лояльність – доброзичливість, готовність підбадьорити партнера; відкритість – готовність ділитися ідеями та інформацією, психологічна доступність.

Факторами успішності сумісних освітніх програм є: угода про співробітництво; створення системи внутрішніх і зовнішніх правил функціонування; рівномірний розподіл ризиків та вигід сторін, залученість топ-менеджменту освітніх організацій; створення команди; проведення спільних наукових конференцій, «круглих столів», семінарів; видання наукових публікацій, обмін науково-методичною літературою, дидактичними посібниками та іншими навчальними матеріалами; вивчення, узагальнення і впровадження кращого педагогічного досвіду викладачів двох вузів; обмін делегаціями викладачів.

Слід зазначити, що успішність сумісної програми має оцінюватися з позиції створення організації, побудованої на принципах взаємовизнання партнерами їх загальних цілей, довіри, ентузіазму, високої мотивації та відданості справі учасників сумісної програми, а також систематичного обміну інформацією.

Для сучасної Української держави характерне цілеспрямоване прагнення стати повноправним членом Європейської співдружності та світового співтовариства. Саме ця мета і спонукала вищу школу нашої країни у травні 2005 року приєднатися до Болонського процесу для створення загальноєвропейського освітнього простору. Згідно з концепцією запропонованого нам варіанту освіти, передбачається вдосконалення навчального процесу та підвищення професійного рівня випускників вищих навчальних закладів. А це значить, що ми повинні навчати студентів відповідно до норм і вимог, які будуть вироблені європейським співтовариством.

Вироблення єдиних підходів до якості освіти гальмується відокремленістю її регіональних центрів, що зберігається. Спостерігається їх «точковий»

розвиток, слабо розвинена професійна інфраструктура, повільно поширюється позитивний досвід, немає відкритого публічного архіву даних, єдиного інформаційного середовища. Кожний регіон окремо проводить свої конференції, видає свої збірники, монографії, навчальні посібники, що, як правило, не доходять до центру чи інших регіонів. Виникає ситуація, коли кожний регіональний центр веде свою лінію і реалізує своє розуміння освіти. У зв'язку з цим залишається невирішеною проблема різного рівня якості освіти в регіональних і столичних ВНЗ.

Коли йдеться про зв'язки із закордонним науковим співтовариством, варто підкреслити їх певну активізацію, проте в цілому вони ситуативні, нерегулярні й не чинять суттєвого впливу на розвиток української освіти. Слабкість зв'язку на всіх рівнях вступає в суперечність з тими глобальними тенденціями, які передбачені Болонською декларацією щодо створення спільного європейського простору вищої освіти. Тому, в перспективі, одним з найважливіших завдань української освіти є вироблення єдиних вимог до побудови освітніх програм та їх якості, виокремлення в споріднених стандартах спільних елементів змісту з оцінюванням трудомісткості їх опанування у залікових одиницях. Тут також варто зазначити, що спільні підходи до якості української освіти можуть бути вироблені на основі аналізу і зіставлення детальної інформації про структуру й особливості освіти в різних освітніх українських і закордонних закладах освіти. Саме такої інформації в українських і західних колег явно недостатньо, що,

у свою чергу, актуалізує питання створення інформаційної бази і системи відкритої освіти.

Висновок

Розробка та реалізація сумісних освітніх програм на сучасному етапі є однією з найефективніших форм співпраці університетів й з перспективного засобу інтеграції до Європейського простору вищої освіти. Можливість

зіставлення сумісних освітніх програм відповідно до Болонського процесу передбачає підвищення рівня мобільності. У межах вітчизняної освіти мобільність студентів і викладачів надзвичайно низька, це пріоритетний напрям розвитку. Сучасна міжнародна координація і кооперація в українській вищій освіті не відповідає темпам глобалізації освітнього середовища. Водночас розвиток мобільності міг би стимулювати ВНЗ формувати і підтримувати високий рівень якості навчання. Позитивними чинниками академічної мобільності є розширення університетської співпраці, контактів університетів, кафедр як у межах України, так і за кордоном, підвищення кваліфікації викладачів.

Використана література

1. Програма розвитку вищої освіти України «Основні засади розвитку вищої освіти України», ч.4, 2008р., 97 с.
2. Петриченко Л.О. Основні чинники конкурентної переваги ВНЗ / Л.О. Петриченко // Международная научно-практическая конференция „Инновационная деятельность в сфере дошкольного образования: реалии и проблемы”, Приднестровский государственный университет им. Т.Г.Шевченко, октябрь, 2012. – С. 100-102.
3. The Global Competitiveness Report. – G., - PP. 505, 506, 508, 522.
4. Нове покоління навчальних планів в умовах входження України до Болонського процесу: Науково-методичні матеріали. – 2-ге вид., стереотипне. – Харків: НТУ «ХПІ», 2006. – 64 с.

Лариса Петриченко

Совместные образовательные программы залог конкурентоспособности университетов

Аннотация. Высшее образование Украины за последние годы существенно изменилась. Намечились новые тенденции ее развития, среди которых необходимость дальнейшего развития совместных образовательных программ как форм сотрудничества университетов и перспективного средства интеграции в европейское пространство высшего образования. В статье рассмотрены причины сложностей при создании и функционировании этих программ. Обоснована чрезвычайная важность такого сотрудничества как возможность осуществления де-факто международного признания своих дипломов, закрепления своего академического потенциала благодаря взаимодействию с европейским университетом, повышения качества и конкурентоспособности своей программы, создание новых больших возможностей развития своего академического персонала и обучения студентов.

Ключевые слова: интеграция, европейское пространство высшего образования, совместимые образовательные программы, мобильность.

Larissa Petrychenko

Selected key to competitiveness educational programs universities

Abstract. Higher education Ukraine in recent years has changed. There have been new trends in its development, including the need for further development of joint educational programs as a form of cooperation between universities and promising means of integration into the European Higher Education Area. The article highlights reasons for the difficulties in the creation and operation of these programs. Grounded the vital importance of this cooperation as an opportunity to exercise de facto international recognition of their diplomas, consolidate their academic potential through interaction with European universities improve the quality and competitiveness of its programs, create new major opportunities for the development of its academic staff and student learning.

Key words: integration, European space of higher education, educational programs compatible mobility.

Тамара Отрошко,
декан факультету педагогічної освіти
Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків

СУЧАСНІ НАПРЯМИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Анотація. У статті визначені та проаналізовані сучасні напрями управління інноваційним розвитком педагогічного вищого навчального закладу. Автор зазначає, що має відбуватися реформування таких компонентів освітньої системи України, як: зміст освітньої діяльності, кадрове забезпечення, навчально-методичне забезпечення, матеріально-технічна база, оцінювання та контроль результатів. У статті автором визначено умови та засоби реалізації теоретичних основ, що забезпечать можливість обрання прогностичних напрямів управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ.

Ключові слова: управління, інноваційний розвиток, педагогічний ВНЗ.

Постановка наукової проблеми

Відповідно до проекту концепції розвитку педагогічної освіти в Україні [3], метою її розвитку є створення такої системи педагогічної освіти, що на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати інноваційну професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потреби бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Мета статті – визначити та проаналізувати сучасні напрями управління інноваційним розвитком педагогічного вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що окремі аспекти проблеми управління вивчали відомі науковці С. Андрейчук, П. Вишневський, І. Драч, О. Жигло, В. Мануйленко, О. Островерх, Л. Серкова, І. Трегубенко, А. Харківська, Є. Хриков та ін.

Проблему впровадження педагогічних інновацій у освітній процес досліджували Л. Березовська, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Паламарчук, П. Шемет, Р. Чуйко та інші науковці.

Тенденції управління інноваційними процесами розкриваються в працях В. Гінзбурга, О. Козлової, В. Скар та інших учених.

Для реалізації теоретичних основ розвитку педагогічного ВНЗ відповідно до концепції розвитку педагогічної освіти акредитації необхідно визначити умови реалізації системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. Серед них основними є креативна та інноваційна спрямованість діяльності педагогів, наявність комплексу критеріїв для оцінювання ефективності системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ; наявність системи критеріїв для оцінювання якості програм щодо інноваційного розвитку та можливості їх співставлення, що забезпечило синергізм процесу розробки та реалізації типової програми інноваційного розвитку, тобто аналіз усебічного впливу програм інноваційного розвитку на діяльність педагогічний ВНЗ, а також використання найбільш ефективно залучених ресурсів.

Серед засобів реалізації теоретичних основ управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ провідними є: освітня, наукова й методична діяльність педагогів, впровадження педагогічного досвіду, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та створення інформаційно-освітнього середовища, інноваційних програм розвитку ВНЗ тощо.

Визначення умов та засобів реалізації теоретичних основ забезпечує можливість обрання прогностичних напрямів управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ.

Відповідно до цього, а також ураховуючи аналіз сучасних тенденцій та проблем розвитку педагогічної освіти, основними прогностичними напрямами управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ були визначені такі: зміна концептуальних основ освітньої діяльності; модернізація елементів освітньої системи; забезпечення постійного впровадження інновацій в освітню систему; інтенсифікація теоретичних наукових розробок та їх інтеграція в освітній процес; приведення теоретичних та методичних засад управління ВНЗ у відповідність до сучасних вимог освіти.

При цьому слід зазначити, що кожний педагогічний ВНЗ має право визначати особисті напрями розвитку, ураховуючи особливості взаємозв'язку елементів та компонентів власної освітньої системи.

Першим із визначених прогностичних напрямів є забезпечення концептуальних змін у змісті освітньої діяльності, що включає в себе: відповідність змісту освітньої діяльності сучасним законодавчим документам; перехід на дворівневу систему освіти – бакалавр, магістр; підготовку студентів за новими перспективними напрямами й спеціальностями; формування гуманного педагогічного середовища, створення умов для розвитку толерантності студентів; запровадження інтегрованих з ВНЗ інших країн навчальних програм та розробку сумісних освітніх програм, навчальних планів; зміну освітніх пріоритетів – від орієнтації на педагогічні спеціальності до орієнтації на багатoproфільність класичного університету; орієнтованість на відкритість університету, мережеву взаємодію із соціальними партнерами, роботодавцями, включення їх у систему оцінювання якості освіти, орієнтацію на участь громадських організацій у розвитку ВНЗ; збільшення варіативної частини змісту освіти; розвиток дистанційної освіти; поліпшення організаційної культури та іміджу навчального закладу; підвищення професійного рівня професорсько-викладацького складу; розвиток матеріально-технічної бази, а саме: спорудження нових корпусів, оснащення мультимедіа аудиторій, спортмайданчиків тощо; удосконалення системи моніторингу та оцінювання

ефективності: системи управління ВНЗ, якості освітнього процесу, якості наукової діяльності тощо; створення ефективної системи управління діяльністю функціональних структур ВНЗ [1;2;5].

Отже, має відбуватися реформування таких компонентів освітньої системи, як: зміст освітньої діяльності, кадрове забезпечення, навчально-методичне забезпечення, матеріально-технічна база, оцінювання та контроль результатів.

Наступним напрямом є модернізація елементів освітньої системи, що має на меті: завершення переходу на кредитно-трансферну систему; забезпечення високої якості підготовки спеціалістів; поєднання освітнього та науково-дослідного процесів для підвищення якості професійної компетентності студентів; удосконалення діагностичної та корекційно-розвивальної роботи зі студентами; розроблення лекційно-практичного курсу для батьків та педагогів; задоволення інтересів абітурієнтів, студентів, викладачів, адміністративного апарату, громадськості тощо, що зацікавлені в роботі закладу; розробку нових форм взаємодії з партнерами, включаючи роботодавців, які беруть участь у всіх сферах діяльності ВНЗ; забезпечення систематичного, організованого, безперервного зворотного зв'язку та тривалого спостереження за станом освітнього середовища й впливом його на абітурієнтів та студентів, що також дозволить достовірно прогнозувати результати процесу освіти й поступово скорегувати їх [1;6].

І, як наслідок, необхідна трансформація таких елементів освітньої системи, як: модернізація маркетингової діяльності; модернізація освітнього процесу; навчально-виробнича практика; зміна ролі науки в навчальному закладі; модернізація управління ВНЗ.

Прогностичний напрям забезпечення постійного впровадження інновацій в освітню систему включатиме в себе: створення умов для впровадження інноваційних продуктів у практику роботи ВНЗ; розвиток технологій та методик дистанційної освіти; створення науково-методичних праць з урахуванням педагогічного досвіду та інноваційних технологій;

створення новітньо-освітніх продуктів; упровадження інноваційних технологій навчання, виховання; перехід на вступне електронне тестування; формування середовища для інноваційного мислення й сприйнятливості, орієнтацію на залучення молодих талановитих професіоналів для викладацької й дослідницької діяльності; створення умов для ефективного практичного використання створеної ІТ-інфраструктури, прикладного програмного середовища ВНЗ, ІТ-технологій в освітньому процесі на основі моніторингу внутрішнього середовища; розвиток інноваційної інфраструктури ВНЗ, досягнення повної забезпеченості електронними ресурсами за рахунок можливостей медіоцентру, інформаційно-комунікаційної мережі та доступу до фондів світових культурних цінностей; накопичення, аналіз, поширення інформації; накопичення інформаційного потенціалу; зовнішньої та внутрішньої інформації тощо [4].

Таким чином, має відбуватися впровадження інноваційних методів та технологій, створення інформаційно-освітнього середовища.

Розглядаючи прогностичний напрям інтенсифікації наукових розробок та їх інтеграції в освітній процес ВНЗ, слід зазначити, що він полягає в підвищенні результативності наукових досліджень; розвитку наукової інфраструктури; розвитку науково-дослідних робіт у навчальному закладі, поєднанні науково-дослідних робіт з потребами роботодавців; систематизації й узагальненні результатів інноваційної діяльності; створенні редакційного центру науково-методичних праць; розробці авторських освітніх методик; перетворення наукової діяльності на фактор інноваційного економічного розвитку області зокрема та України загалом; підтримці діючих та формуванні нових наукових шкіл ВНЗ та укріплення їх матеріальної бази, і, як наслідок, має відбуватися зміна ролі науки в навчальному закладі [6].

Управлінська діяльність присутня в змісті всіх напрямів та аспектів діяльності закладу, тому, згідно з обґрунтованою темою цього дослідження, наступним прогностичним напрямом реформування освітньої системи ВНЗ

є приведення теоретичних та методичних засад управління ВНЗ до сучасних вимог освіти, що включає в себе: підвищення ролі колегіальних органів; зміну організаційної структури; розвиток колегіальних органів управління та делегування їм відповідних повноважень; використання нових підходів щодо структури органів управління; підвищення автономії ВНЗ, модернізацію системи управління якістю освітнього процесу; модернізацію системи управління ВНЗ; ефективну взаємодію керівництва ВНЗ з колегіальними органами управління закладом, а саме: вченою радою, що визначає стратегію розвитку ВНЗ, створює організаційно-наукові умови для послідовних системних змін, забезпечує аналіз і контроль діяльності ВНЗ; науково-методичною радою, що спрямовує роботу на підвищення рівня професійної компетентності професорсько-викладацького складу, реалізацію творчого потенціалу колективу ВНЗ; з органами студентського самоврядування, діяльність яких спрямована на вирішення актуальних питань життєдіяльності освітньому соціуму, залучення студентів до соціально-важливої діяльності; упровадження сучасних технологій управління оперативною діяльністю закладу; удосконалення організаційно-педагогічних моделей роботи функціональних структур закладу (регіональних об'єднань, навчально-наукового центру, Ради інноваційного розвитку тощо) [5].

Отже, має відбуватися модернізація управління ВНЗ через інтеграцію загально-управлінських підходів, принципів, функцій та методів та зміну організаційної структури.

У межах цього дослідження як інновації в системі управління педагогічними ВНЗ розглядаються моделі, які змінюють характер освіти з урахуванням таких його змістовно та якісно важливих характеристик, як: гармонізований керований інноваційний розвиток; гуманістично-особистісна орієнтація; варіативність; забезпечення високої якості освітніх послуг і захист прав споживачів освітніх послуг; характер взаємодії викладача і студента та їх позиції впродовж процесу навчання; ефективна

організація навчального процесу, зокрема, із використанням сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій тощо.

Висновок

При реалізації прогностичних напрямів управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ обов'язково мають ураховуватися принципи управління, а саме: принцип гармонізованого керованого інноваційного розвитку; принцип забезпечення високої якості освітніх послуг і захисту прав споживачів освітніх послуг; принцип регулярного зворотного зв'язку зі споживачами освітніх послуг; принцип організаційної культури; принцип відкритості управління ВНЗ; принцип постійного інноваційного розвитку управління ВНЗ; принцип постійного розвитку персоналу ВНЗ, тому що досвід реалізації інноваційних проєктів багатьох компаній світу свідчить, що високі результати досягаються за умов урахування таких факторів, як: встановлення чітких та досяжних цілей; відповідне планування робіт; кваліфікація членів команди; система контролю термінів і результатів робіт; якість виконання завдань; заходи з подолання опору змінам.

Розвиток теорії і практики управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ за сучасних умов модернізації управління освітою може перетворитися на рушійну силу освітнього процесу, стати фактором якості вітчизняної освіти в період її входження в єдиний європейський та світовий простори.

Використана література

1. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною освітою в регіоні / Г. В. Єльнікова. – Харків : Крок, 1999. – 303 с.
2. Олійник В. В. Менеджмент розвитком фахового зростання педагогічних працівників профтехосвіти в сучасних умовах / В. В. Олійник; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2009. – 112 с.
3. Розпорядження Кабінету Міністрів України №1722 від 27.08.2010 «Про схвалення Концепції Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1722-2010-p>.
4. Харківська А. А. Проблема побудови системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ і підхід до її вирішення / А. А. Харківська // Вісник Прикарпатського

університету. Педагогіка: зб. наук. праць / гол. ред. В.В. Грещук та ін. – 2011. – Вип. XL, Ч. 2. – С. 122–127.

5. Харківська А. А. Дидактичні аспекти визначення рейтингу педагогічного ВНЗ / А. А. Харківська // Міжнародний науковий вісник: збірник наукових доповідей за матеріалами XXI Міжнародної науково-практичної конференції «Перспективні шляхи» й напрями вдосконалення освітньої системи у світлі Болонського процесу», 16-19 листопада 2010 року / Редкол.: Ф. Г. Ващук (голова) та ін. – Ужгород: ЗакДу, 2011. – Вип 2 (21). – Ч. 1.– С. 249–258.

6. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

Тамара Отрошко

Современные направления управления инновационным развитием педагогического высшего учебного заведения

Аннотация. В статье определены и проанализированы современные направления управления инновационным развитием педагогического высшего учебного заведения. Автор отмечает, что должно происходить реформирование таких компонентов образовательной системы Украины, как: содержание образовательной деятельности, кадровое обеспечение, учебно-методическое обеспечение, материально-техническая база, оценки и контроль результатов. В статье автором определены условия и средства реализации теоретических основ, обеспечивающих возможность избрания прогностических направлений управления инновационным развитием педагогического вуза.

Ключевые слова: управление, инновационное развитие, педагогический вуз.

Tamara Otroshko

Modern trends of innovation development of pedagogical higher educational institutions

Abstract. The article identified and analyzed current trends of innovative development of pedagogical university. The author notes that such reform should be components of the educational system of Ukraine, as the content of educational activities, staffing, training and methodological support, physical infrastructure, evaluation and control results. Article the author defines the conditions and means of implementing the theoretical foundations that provide ability to select the predictive directions of innovative development of pedagogical universities.

Keywords: management, innovative development, pedagogical university.

Ганна Полякова
*керівник відділу забезпечення якості освіти
та інноваційного розвитку,
Харківський національний економічний
університет імені Семена Кузнеця
м. Харків*

ПЕРЕХІД ДО АДАПТИВНОЇ ШКОЛИ ТА АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИМИ СИСТЕМАМИ НА ОСНОВІ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ

Анотація. Розглянуто сутність змін, необхідних для функціонування та розвитку соціально-педагогічної системи школи в умовах нестабільності та особливості відповідного управління нею. Розкриваються поняття синергетичного підходу в освіті, школи як педагогічної та соціально-педагогічної системи. Визначаються характеристики адаптивної школи, особливості адаптивного управління. Висвітлюються шляхи переходу від традиційної до адаптивної школи у змістовному, організаційному, процесуальному (соціально-комунікативному), інформаційному напрямках.

Надаються орієнтири запровадження технологій та механізмів адаптивного управління навчальним закладом як соціально-педагогічною системою для забезпечення її самоорганізації та саморозвитку.

Ключові слова: адаптивна школа, педагогічна система, соціально-педагогічна система, адаптивне управління, синергетика, синергетичний підхід.

Постановка наукової проблеми

Інноваційний розвиток національної системи освіти, обумовлений інтеграційними процесами входження до Європейського та світового освітнього простору, вимагає перебудови та розвитку соціально-педагогічних систем навчальних закладів на інноваційній основі, обґрунтованій актуальними науковими підходами.

Сучасна наука пропонує принципово нове бачення природного і соціального світу, розуміння процесів розвитку, яке ґрунтується на таких поняттях, як випадковість, необерненість, унікальність, нелінійність, що

складають основу наукового напрямку – синергетики, яке вивчає закономірності самоорганізації складних систем у процесі їхньої еволюції (І. Пригожин, Г. Хакен, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецький, О.Н. Князева).

Освіта є складною системою, що розвивається, в якій відбувається саморозвиток людини з неповністю зафіксованими і неповністю передбачуваними результатами, що дозволяє розглядати таку систему як нелінійну [14, с. 398].

Школа є елементом системи освіти та ще більшої соціальної системи, у межах якої вона функціонує, розвивається, реагує на зовнішні зміни і певним чином впливає на соціальне оточення. У зв'язку з цим виникають наступні проблеми: з одного боку, як побудувати складну, нелінійного розвитку соціально-педагогічну систему сучасної школи, яка б задовольняла різноманітним освітнім потребам, тих, хто навчається; з іншого – як управляти такою системою, щоб вона здійснювала природний рух за власними лініями розвитку, адекватний власному потенціалу, викликам внутрішнього та зовнішнього середовища.

Розвиток системи загальної середньої освіти з одного боку веде до різноманітності та спеціалізації навчальних закладів (створення профільних ліцеїв, спеціалізованих шкіл, гімназій), з іншого – до оптимізації мережі навчальних закладів, що змушує пристосовувати уніфіковані освітні процеси та програми до навчання різного за складом, освітніми потребами, мотивами навчання контингенту учнів.

Вирішення цих проблем можливе завдяки пошуку шляхів переходу до побудови адаптивної школи, що ґрунтується на філософії людиноцентризму, орієнтованої на індивідуалізацію та персоналізацію освітніх процесів; здійснення відповідного (адаптивного) управління соціально-педагогічною системою з опорою на положення синергетичного підходу.

Метою та завданнями статті є визначення шляхів переходу від традиційної школи до адаптивної, відкритої, динамічної соціально-педагогічної системи, завданнями якої є пристосування до тих, хто

навчається, забезпечення якості освіти з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та освітніх потреб, створення умов для їхнього природо відповідного розвитку і саморозвитку; та переходу до адаптивного управління цією соціально-педагогічною системою навчального закладу з урахуванням вихідних положень синергетичного підходу.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

У вітчизняних та зарубіжних дослідженнях школа (загальноосвітній навчальний заклад) розглядається як: педагогічна система (В. С. Лазарєв, О.В. Попова, Л. М. Фрідман та ін.), як система відкрита, зв'язана з зовнішнім середовищем (М. М. Поташник, В. С. Лазарєв), як соціально-педагогічна система (Л. І. Даниленко, Н. М. Островерхова, Г.В. Єльнікова та ін.), як поліфункціональна соціально-педагогічна система (В.Ю. Кричевський).

Л. І. Даниленко досліджує соціально-педагогічну систему школи, в якій утверджуються освітні інновації [1]; Н. М. Островерхова розглядає загальноосвітній навчальний заклад як активну соціально-педагогічну систему з позицій системного, системно-структурного, системно-функціонального, системно-діяльнісного, системно-компонентного, синергетичного підходів [11]; Н.П. Капустін, П.І Третьяков, Т. І. Шамова вивчають модель школи як відкритої системи, що взаємодіє із зовнішнім середовищем [15], О.В. Махмудова розкриває функції, вимоги та задачі школи як соціально-педагогічної системи [8]; Ю. В. Юрчонок виокремлює авторську школу як інноваційну соціально-педагогічну систему [17]; Ю. Б. Мельник висвітлює сутність, моніторинг, результати дослідження соціально-педагогічної системи формування культури здоров'я школярів [9] та ін. У дослідженнях соціально-педагогічної системи школи більшість учених звертає увагу на її відкритість, взаємозв'язок суб'єктів освітнього процесу із зовнішнім середовищем.

На межі XX–XXI століть особливої уваги набуває теорія та практика адаптивної школи. Ідеї та теоретичні основи адаптивної школи розкривають Л. В. Антропова, Т. М. Давиденко, Н. П. Капустін, Г. Ю. Ксензова,

Н. А. Рогачова, П. І. Третьяков, Т. І. Шамова, Є. О. Ямбург, І. С. Якиманська та ін. Дослідженням адаптивної школи та адаптивної системи навчання присвятили роботи вітчизняні учені І. Войтович, Г. Голованець, Н. В. Гузик, В. В. Зелюк, Т. Савустьяненко, В. Сергієнко, Г. Хропот та ін.

Узагальнюючи сутнісні характеристики адаптивної школи, можна визначити, що це школа для всіх, із змішаним контингентом учнів, з різною профільною спрямованістю; школа, що адаптується до кожного учня; створює адаптивне освітнє середовище для реалізації принципів природо відповідного освітнього процесу, побудови індивідуальної траєкторії навчання, врахування індивідуальних особливостей учнів; забезпечує умови для життєвого самовизначення та самореалізації (Л. В. Антропова, Н. П. Капустін, Н. А. Рогачова, П. І. Третьяков, Т. І. Шамова, Є. О. Ямбург, І. С. Якиманська).

Разом із розвитком науки та практики адаптивної школи відбувалося становлення адаптивного управління педагогічними та соціально-педагогічними системами.

Виокремилася кілька підходів до визначення сутності адаптивного управління: 1) психотерапевтичний (Н. М. Бояринцева, Т. І. Давиденко, С. М. Мітін, П. І. Третьяков, Т. І. Шамова та ін.), що базується на поліфункціональній системі підтримки, управлінській психолого-терапевтичній діяльності суб'єктів управління; 2) на основі спрямованої самоорганізації, діалогічної адаптації, кооперації дій суб'єктів управління, що дозволяють досягати цілей в умовах невизначеності (Т. А. Борова, Г. В. Єльнікова, Г. А. Полякова, Л. І. Фесік та ін.).

Незважаючи на різні аспекти розуміння адаптивного управління соціально-педагогічними системами, ключовими вихідними поняттями є «адаптація», «адаптивність», «взаємодія», «саморозвиток», що відображають процес самоорганізації соціально-педагогічної системи для збереження свого існування в умовах невизначеності. Найкращим підґрунтям дослідження та побудови адаптивного управління соціально-педагогічними системами є синергетичний підхід.

Основи синергетичного підходу, закладені О. Н. Князевою, С. П. Курдюмовим, Г. Г. Малинецьким, І. Пригожиним, Г. Хакеном, отримали розвиток для вивчення педагогічних та соціально-педагогічних систем у вітчизняній науці (О. В. Вознюк, В. Г. Кремень, М. В. Левківський, Н. М. Островерхова, Л. І. Ткаченко, А. В. Фокшек та ін.).

О. М. Князева, С. П. Курдюмов розкривають сутність синергетики як нового наукового напрямку, який може виступити в якості методологічної основи для прогностичної і управлінської діяльності в сучасному світі. На думку учених, синергетика орієнтована на пошук деяких універсальних законів еволюції і самоорганізації складних систем, законів еволюції відкритих нерівноважних систем будь-якої природи [3].

Також О. М. Князева, С. П. Курдюмов зазначають, що «синергетика розвіює багато з колишніх міфів, стереотипів управлінської та реформаторської діяльності і визначають, що: 1) синергетика робить очевидним, що складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхи їхнього розвитку, швидше, необхідно зрозуміти, як сприяти розкриттю їхніх власних тенденцій розвитку, як виводити системи на ці шляхи; 2) синергетика свідчить про те, що будь-яка складноорганізована система має, як правило, не єдиний, а безліч власних, що відповідають її природі, шляхів розвитку; 3) синергетика демонструє, що хаос може виступати механізмом самоорганізації і самодобудови структур, видалення зайвого, механізмом виходу на відносно прості структури-трактори еволюції [3, с. 40].

Синергетичний підхід в освіті – «передбачає врахування її природньої самоорганізації. З точки зору синергетичного підходу до складно організованих систем неможна нав'язати шляхи розвитку, замість цього необхідно зрозуміти, яким чином можна сприяти розкриттю закладених у них тенденцій. У результаті проблема керованого розвитку набуває форми проблеми розвитку самокерованого» [14, с. 397].

В. Г. Кремень виокремлює педагогічну синергетику, яка дозволяє розглядати розроблення проблем розвитку педагогічних систем і

педагогічного процесу із позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток [4, с. 3-4].

Спираючись на системний підхід і користуючись описом освітніх систем за Д.А. Новіковим, можна визначити, що школа (загальноосвітній навчальний заклад) належить до: 1) педагогічної системи, в якій реалізуються процеси навчання і виховання; 2) соціальної системи, в якій учасники – люди, їхні групи вступають у соціальні відносини один з одним і з оточуючим середовищем; 3) організаційної системи; 3) економічної системи і може розглядатися з позицій комбінаторної класифікації систем, зокрема як соціально-педагогічна, соціально-економічна система, та вивчатися з міждисциплінарних позицій (педагогіки, психології, соціології, соціальної психології, менеджменту, економіки) [10, с. 69-70].

Під педагогічною системою школи В.С. Лазарєв розуміє «сукупність особливим чином пов'язаних між собою людських, матеріально-технічних, інформаційних, нормативно-правових та інших компонентів входу, навчально-виховного процесу та результатів освіти» [7, с. 57].

На основі визначення педагогічної системи за С.А. Кушнірук [6, с. 650] та загальним визначенням соціальної системиможна розкрити поняття соціально-педагогічної системишколи якцілісне утворення, основними елементами якого є суб'єкти (групи суб'єктів) педагогічного процесу, їхні взаємозв'язки та взаємодія між собою,з освітнім середовищем навчального закладута зовнішнім середовищем, котресприяє саморозвиткуособистості.

Порівнюючи поняття педагогічної та соціально-педагогічної систем школи, видно, що розуміння першої більше пов'язане із реалізацією дидактичних завдань, другої – з особистісною, груповою, інституціональною, соціальною взаємодією суб'єктів педагогічного процесу, відкритістю, входженням до соціального середовища, взаємозв'язком та впливом із ним.

У наш час, головними характеристиками якого є постійні зміни, актуальними стають дослідження Г.Ю. Ксензової, Т.І. Шамової, Т.М. Давиденко та ін., в яких розглядаються проблеми переходу до таких

адаптивних педагогічних систем, як адаптивна школа та адаптивний навчальний процес. Концептуальною основою для адаптивної педагогіки є твердження, що людина – це система, яка самоорганізується, бо все, чого людина набуває ззовні, вона пропускає через свою свідомість.

Адаптація означає «пристосування» (від лат. adapter– «пристосовувати»). Під впливом соціальної системи елементи педагогічної системи повинні реорганізуватися, перебудуватися, пристосуватися до існування у нових умовах і, у свою чергу, впливати на них. Адаптація школи як педагогічної та соціально-педагогічної системи повинна здійснюватися за всіма елементами, підсистемами на всіх рівнях організаційної структури.

Для переходу від традиційної до адаптивної соціально-педагогічної системи школи, відповідно до синергетичного підходу, слід зробити необхідні перебудови в бік її відкритості, самоорганізації, самокерованого розвитку. Для цього треба здійснити відповідні зміни освітнього середовища:

1) *змістовні* (у змісті освіти, навчально-методичному забезпеченні, орієнтованому на формування загальних і спеціальних компетентностей на засадах дитиноцентризму); 2) *організаційні* (в організації педагогічного процесу, що забезпечує моделювання індивідуальних траєкторій навчання, безперервність на ланках дошкільної, загальної середньої, вищої освіти); 3) *процесуальні, соціально-комунікативні* (у способах фасилітативної педагогічної взаємодії учителя та учнів, безпосередньої та опосередкованої); 4) *інформаційні* (у створенні інформаційного забезпечення для розуміння стану та змін внутрішнього та зовнішнього середовища, висвітлення та обміну досвідом, інноваціями, результатами, формування іміджу, побудови зв'язків з громадськістю).

В.С. Шевельова звертає увагу на необхідність таких змін в організації педагогічної системи, як: відкритість освіти в майбутньому; інтеграцію різних засобів засвоєння світу; розвиток і включення в процес освіти уявлень про відкритість світу (висхідним початком при цьому необхідно розглядати не систему, а людину з її неповторністю як постійне джерело стихійності і

водночас розвитку); вільне користування різними інформаційними системами; особистісну спрямованість системи освіти; психологічну спрямованість тих, хто навчається, на понад задачу, постійний пошук і формування нових орієнтирів та цілей освіти; зміну ролі викладача – перехід до сумісних дій у нових нетривіальних ситуаціях [16].

Для переходу від традиційної до адаптивної школи Г.Ю. Ксензова пропонує ряд напрямків внутрішніх змін, серед яких: а) *нововведення у змісті освіти* – введення обов'язкового та додаткового (вільного вибору) стандартів; виявлення та розвиток обдарованості, природних здібностей та задатків учнів; б) *організаційні зміни у навчальному процесі* – оптимізація часу, простору, навантаження навчального заняття, дня, тижня; в) *перетворення у навчальній діяльності* – використання технологій викладання, що забезпечують задоволення пізнавальних потреб школярів, всебічне врахування їхніх інтересів, схильностей, здібностей, зміна способів взаємодії вчителя та учня, стиля поведінки педагога [5].

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє створювати сучасні адаптивні навчаючі системи та адаптивні навчаючі інтелектуальні середовища на основі дистанційного навчання.

Побудова відкритої адаптивної соціально-педагогічної системи вимагає інституційних змін, подальшого створення різних типів навчальних закладів системи загальної середньої освіти у межах відповідності до Закону «Про загальну середню освіту». Зокрема, створення навчально-виховних комплексів у складі навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації, навчально-виховних об'єднань з дошкільними та позашкільними навчальними закладами. Відкритість соціально-педагогічної системи школи передбачає обмін енергіями, змістом, процесами із зовнішнім середовищем, розширенням комунікацій та співпраці з різними навчальними закладами, освітніми установами, організаціями. Перспективним напрямом є організація літніх шкіл (профільних, наукових,

мовних, розвитку здібностей та ін.), створення стартап-центрів для учнівської молоді на базі вищих навчальних закладів.

Нового осмислення в умовах нестабільності вимагає і управління соціально-педагогічними системами, яке узгоджує зовнішнє управління з самоуправлінням, тобто здійснення переходу до адаптивного управління. Адаптивне управління – це: 1) процес взаємовпливу, що викликає взаємоприспосовування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення (за Г. В. Єльніковою) [2, с.50]; 2) „цілеспрямований, психозберігаючий, ресурсозабезпечений процес взаємодії керуючої та керованої підсистем з досягнення результату, що планується з урахуванням їх індивідуальних особливостей і середовища” (за П. І. Третьяковим) [13, с. 12].

Ми розглядаємо адаптивне управління загальноосвітнім навчальним закладом як взаємодію керуючої та керованої підсистем на основі узгодження стратегій розвитку навчального закладу та специфіки його структурних підрозділів, мотивів і можливостей суб'єктів управління, врахування поточних педагогічних ситуацій для досягнення спільної мети шляхом процесів самоорганізації та поточного зворотного зв'язку [12, с. 130].

Сутність адаптивного управління полягає у його багатомірності, створенні системи соціального партнерства через включення нових організаційних технологій та механізмів, що забезпечують випереджальний саморозвиток соціально-педагогічної системи взагалі та її суб'єктів зокрема.

Виходячи з головних положень синергетичного підходу, визначені особливості адаптивного управління соціально-педагогічними системами. А саме, адаптивне управління:

визнає пріоритет розвитку об'єкта (суб'єкта) і здійснюється за допомогою процесів самоорганізації;

сполучає зовнішнє управління й самоуправління, спрямовуючи процеси за природним шляхом здійснення;

починається зовнішнім впливом подразників-активаторів (різних вимог, ідей ініціатив з наступною діалогічною адаптацією всіх різноспрямованих впливів);

реалізує процеси прийняття рішення на кооперативній основі шляхом сполучення функцій управлінців та виконавців (спільні дії) [2, с. 41-49];

враховує тенденції власного розвитку соціально-педагогічної системи шляхом актуалізації потенціалу (кадрового, матеріально-технічного, фінансового, наукового);

будується на основі нелінійності (не тільки орієнтується на встановлені цілі прогнози розвитку, а й враховується вплив поточних, випадкових ситуацій);

ґрунтується на методології різних галузей наукового та практичного знання (менеджменту, соціології, психології, педагогіки, філософії, фундаментальних дисциплін тощо).

Для переходу до адаптивного управління соціально-педагогічною системою навчального закладу необхідно запровадження технологій, механізмів її самоорганізації та саморозвитку шляхом:

- 1) узгодження розвитку внутрішнього освітнього середовища, змін і вимог зовнішнього середовища на основі запровадження своєчасного інформаційно-аналітичного забезпечення, маркетингових досліджень ринку освітніх послуг, соціально-психологічних досліджень задоволеності якістю освіти та їхнього врахування при колегіальному визначенні стратегій розвитку;

- 2) узгодження процесів управління та самоуправління мають здійснюватися за рахунок технологій, що передбачають залучення учасників освітнього процесу до реалізації усіх функцій управління розвитком навчального закладу, прийняття рішень, формування спільної відповідальності за результати;

- 3) узгодження цілей, дій та результатів діяльності і розвитку навчального закладу у цілому та суб'єктів педагогічного процесу шляхом

узгодження функцій планування, моніторингу та самооцінки бажаних та фактичних результатів діяльності;

4) узгодження нерівномірності, нелінійності розвитку підсистем (елементів) соціально-педагогічної системи за рахунок побудови інформаційно-аналітичного забезпечення пошуку «вузьких місць», визначення пріоритетів розвитку, на яких буде зосереджуватися увага;

5) узгодження управління між усіма ланками керівної вертикалі, що забезпечує взаємодію керуючої та керівної підсистем управління шляхом діалогічної адаптації на перетинах управлінської структури;

6) узгодження стратегічного та поточного управління навчальним закладом на всіх рівнях організаційної структури із урахуванням специфіки функцій, поточних змін;

7) розробка інструментів вимірювання результатів діяльності суб'єктів педагогічного процесу, показників якості освіти та їхнього узгодження з націоналами та міжнародними стандартами.

Перехід до адаптивної соціально-педагогічної системи школи та адаптивного управління нею сприятиме задоволенню освітніх потреб суб'єктів освітнього процесу, виконанню стратегічних завдань розвитку національної системи освіти.

Висновок

Розуміння людини як системи, що самоорганізується, а освіти як складної системи, що нелінійно розвивається і не має повністю передбачуваних результатів, дозволило актуалізувати проблему переходу від традиційної школи до адаптивної, від управління – впливу до адаптивного управління – взаємодії з орієнтацією на відкритість, самоорганізацію та саморозвиток соціально-педагогічної системи навчального закладу. Методологічною основою такого переходу є синергетичний підхід, сутність якого полягає у виявленні і пізнанні загальних закономірностей та принципів самоорганізації у системах різної природи.

Спираючись на основні вихідні позиції синергетики щодо складних систем (відкритість, нелінійність розвитку, випадковість, самоорганізація, взаємодія, колективна поведінка, конструктивний хаос), запропоновані шляхи переходу до адаптивної школи та адаптивного управління соціально-педагогічною системою навчального закладу.

Для побудови адаптивної школи потрібні зміни освітнього середовища та його взаємодії з зовнішнім середовищем у змістовному, організаційному, процесуальному (соціально-комунікативному), інформаційному напрямках.

Для переходу до адаптивного управління соціально-педагогічною системою навчального закладу необхідне запровадження технологій та механізмів забезпечення його саморозвитку шляхом узгодження: розвитку внутрішнього освітнього середовища та змін і вимог зовнішнього середовища; процесів управління та самоуправління, цілей, дій та результатів діяльності і розвитку навчального закладу, суб'єктів педагогічного процесу; нерівномірності, нелінійності розвитку підсистем (елементів) соціально-педагогічної системи; дієвості керівної вертикалі на її стиках; стратегічного та поточного управління навчальним закладом, розробки інструментів вимірювання результатів діяльності та розвитку з урахуванням національних та міжнародних стандартів якості освіти.

Подальші напрями досліджень полягатимуть у моделюванні адаптивної соціально-педагогічної системи вищого навчального закладу та відповідного адаптивного управління нею на основі синергетичного підходу та філософії людиноцентризму.

Використана література

1. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах / Л. І. Даниленко. – Автореф. на здоб. наук. ступ. докт пед. д., спеціальність 13.01. – загальна педагогіка й історія педагогіки», ЦППО АНПН України, 2005. – 42 с.
2. Єльнікова Г. В. Адаптивне управління : сутність, характеристика, моніторингові системи : Колективна монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін. / За загальною редакцією Г. В. Єльнікової. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 572 с.
3. Князева Е. Синергетика: начала нелинейного мышления / Е. Князева, С. Курдюмов // Общественные науки и современность. – 1993. – №2. – С. 38-51.

4. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез / В. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 3. – С. 3–18.
5. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
6. Кушнірук С. А. Педагогічна система. – Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремін. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 649–650.
7. Лазарев В. С. Системно-развитие школы. Издание второе / В. С. Лазарев. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 2003. – 304 с.
8. Махмудова О. В. Школа как социально-педагогическая система: социальные функции и актуальные задачи (теоретическое обоснование темы) / О. В. Махмудова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://forum.schoolpress.ru/article/25>
9. Мельник Ю. Б. Моніторинг соціально-педагогічної системи формування культури здоров'я школярів / Ю.Б. Мельник // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2009. – № 2. – С. 90–96.
10. Новиков Д.А. Теория управления образовательными системами : Учебно-методическое пособие / Д.А. Мельник . М. : Народное образование, 2009. – 452 с.
11. Островерхова Н. Загальноосвітній навчальний заклад як активна соціально-педагогічна система / Н. Островерхова // Навчання і виховання обдарованої дитини. – 2015. – Вип. 1. – С. 19-36
12. Полякова Г.А. Технологии адаптивного управления социально-педагогическими системами / Г. А. Полякова // Підвищення ефективності та якості підготовки фахівців педагогічної спрямованості: Зб. наук. праць. – Харків: Стиль Іздат, 2005. – С. 128 – 136.
13. Третьяков, П. И. Адаптивное управление педагогическими системами : учебное пособие для вузов / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева – М. : АCADEMIA, 2003. – 368 с.
14. Усик Е.Ю. Синергетический в образовании. – Глосарий современного образования / Нар. Укр. Акад. : Подобщ. Ред. Е. Ю. Усик [Сост. : Астахова В.И. и др.]. – Х. : Ид-во НУА, 2007. – С. 397–398.
15. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капстин / Под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
16. Шевелева С. С. К становлению синергетической модели образования // Общественные науки и современность. 1997. – №1. – С.125–133.
17. Юрчонок Ю.В. Авторська школа як інноваційна соціальна-педагогічна система / Ю. В. Юрчонок // Наукові праці. Серія : педагогіка, психологія і соціологія. – Вип. 5 (155). Частина II. – Донецьк : ДВНЗ “ДонНТУ”, 2009. – С. 59-62.

Анна Полякова

Переход к адаптивной школе и адаптивному управлению социально-педагогическими системами на основе синергетического подхода

Рассмотрено сущность изменений, необходимых для функционирования и развития социально-педагогической системы школы в условиях нестабильности и особенности соответствующего управления ею. Раскрываются понятия синергетического подхода в образовании, школы как педагогической и социально-педагогической системы. Определяются характеристики адаптивной школы, особенности адаптивного управления. Освещаются пути перехода от традиционной к адаптивной школе в содержательном, организационном, процессуальном (социально-коммуникативном), информационном направлениях. Обозначаются ориентиры внедрения технологий и механизмов

адаптивного управления учебным заведением как социально-педагогической системой для обеспечения ее самоорганизации и саморазвития.

Ключевые слова: адаптивная школа, педагогическая система, социально-педагогическая система, адаптивное управление, синергетика, синергетический подход.

Ganna Polyakova

Synergetic approach in education: features of transfer to an adaptive school and an adaptive management of social and pedagogical systems

This article focuses on the changes necessary to the functioning and development of the school's socio-pedagogical system under conditions of instability as well as how to appropriately control the socio-pedagogical system. Special emphasis is given to the question of synergetic approach in education. The article explores the essence and features of school as pedagogical and socio-pedagogical system. Author describes what adaptive school really is, defines features of adaptive management. An important part of the article consists of the ways how to transfer from the traditional school to adaptive school what represented in meaningful, organizational, procedural and informative dimensions. The article sets the reference points for implementation of technologies and mechanisms of adaptive controlling the educational institution as a socio-pedagogical system which are required to achieve with their self-organization and self-development.

Keywords: adaptiveschool, pedagogicalsystem, socialandpedagogicalsystem, adaptivemanagement, synergetic, synergeticapproach.

Христина Лісковацька
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української тарасійської філології,
Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків*

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ТА ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ

О. ПОТЕБНІ

Анотація. Автором проаналізовано його громадська діяльність, співпраця з Громадою, створення недільних шкіл, підготовка педагогічних кадрів.

У статті розглядаються теоретичні основи процесу навчання і виховання, викладені в науково-публіцистичних роботах О.Потебні. На основі детально аналізу науково-педагогічної літератури автором показано становлення О. Потебні як науковця та мовознавця. Автором в статті запропоновано спогади його сучасників, як про самого О.Потебню, так і про його науково-педагогічну та громадську діяльність.

Ключові слова: О. Потебня, Громади, Харківський університет, науково-педагогічна діяльність, недільні школи.

Постановка наукової проблеми

Аналіз педагогічної та публіцистичної літератури О.Потебні засвідчує актуальність науково-педагогічних проблем, які він порушував. У часи розбудови системи національної освіти в Україні вони є своєчасними та злободенними. Учений досліджував питання двомовності у навчально-виховному процесі, шукав найбільш ефективні методи навчання, використовував інноваційні технології тощо. Новаторство теоретичних підходів О.Потебні не завжди було зрозумілим його сучасникам у добу панування позитивістських, описових методів.

Мета статті – проаналізувати погляди О.Потебні на специфіку педагогічної діяльності, на основі науково-педагогічної літератури показати становлення його як науковця.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

До наукового доробку О. Потебні звертаються І. Айзеншток, О. Ветухов, І. Житецький, Т. Райнов, П. Попов., А. Байбурин, І. Білодід, В. Бобкова, Л. Булаховський, В. Виноградов, В. Гацак, М. Дмитренко, М. Жовтобрюх, А. Колодная, М. Мацейків, О. Пресняков, Ю. Тенянка, В. Франчук досліджують мовознавчі, етнологічні, культурологічні, філософсько-педагогічні погляди О. Потебні.

Увагу сучасних дослідників привертають концептуальні положення наукових праць О. Потебні: філософсько-мовознавчі й літературознавчі проблеми (Р. Будагов, Ю. Вільчинський, Л. Зубкова, Ю. Мінералов, В. Франчук), психолінгвістичні погляди вченого (М. Мацейків, О. Снітко, І. Фізер), естетичні (М. Тенянка, Ю. Тенянка), культурологічні та етнологічні аспекти спадщини (М. Скорик, Л. Довбня).

22 листопада 1857 р. історико-філософський факультет за рекомендацією професора П. Лавровського порушив клопотання перед університетською радою про прикомандирування Олександра Потебні до університету для підготовки магістерського іспиту з дорученням викладати деякі частини курсів російської словесності та історії літератури слов'янських народів під наглядом професорів.

Молодий викладач одразу привернув до себе увагу студентів своєю ерудицією й палкою любов'ю до України. Він швидко став студентським кумиром. Відома українська діячка Х. Алчевська, студентка Олександра Потебні, згадувала пізніше, що він «... привлекал к себе самые горячие симпатии молодёжи, и когда он говорил нам об историческом прошлом нашей родины, о нашей песне, о нашей поэзии и призывал нас к изучению ее, к любви к ней, мы восторженно слушали его целыми часами, и я уверена, что каждый из нас клялся в душе в эти минуты посвятить этой родине все свои силы, отдать ей всю жизнь» [3].

За два роки Олександр Потебня не лише витримав магістерський іспит, а й подав на факультет магістерську дисертацію «О некоторых символах в славянской народной поэзии».

Магістерський диспут відбувся 28 лютого 1860 р. Захист пройшов блискуче. 15 квітня 1860 р. Олександра Потебню було затверджено у званні магістра слов'янської словесності, а дисертацію надруковано за казенний кошт. Ця наукова праця написана жваво, просто, дохідливо і свідчить про той науковий інтерес, якому вчений залишався вірним упродовж усього життя – пристрасну зацікавленість народною словесністю. Вчорашній студент виявив неабияку ерудицію й фахову підготовку, яких набував у процесі збирання й вивчення фольклорних та етнографічних матеріалів протягом університетського курсу.

Як молодий викладач, Олександр Потебня старанно готувався до лекцій, уважно аналізував вітчизняну й зарубіжну літературу. Він користувався великою повагою у студентів і мав на них значний вплив.

Уперші роки викладацької роботи Олександр Потебня зблизився зі студентами старших курсів, став активним членом Харківської громади. Саме тоді, на початку 1860-х років, громадівський рух охопив усю Україну. Цьому сприяла лібералізація суспільного життя в Російській імперії, потяг до творчої діяльності, самоідентифікація української інтелігенції в середині XIX ст., підкріплена культурницькими й національно-визвольними процесами, що відбувалися в Європі. Вони ставили за мету формування національної свідомості українського народу шляхом просвітництва, поширення знань, освіти, навчання грамоті широких народних мас.

Засобами досягнення визначеної мети громадівці вважали організацію недільних шкіл з українською мовою викладання, етнографічні дослідження, популяризацію українського слова через друковані видання, підготовку українських підручників для народних шкіл, боротьбу за впровадження української мови в навчальних закладах, за створення національної школи, а

в цьому контексті – розвиток змісту, форм і методів навчання дітей і дорослих.

Першим завданням громадівців у Харкові, як і всюди, було створення недільних шкіл. Нестача підручників українською мовою спонукала громадівців самих братися до їх написання. 1861 р. уклав свою «Азбуку для воскресных школ» і Олександр Потебня. У цього підручника цікава історія. Невеличка книжечка (8 аркушів), заповнена дрібним і чітким почерком ученого, зберігається в Інституті рукописів НБУ ім. В.І. Вернадського. На жаль, у час становлення недільних шкіл ця абетка не була видана. Пізніше, 1865 р. Олександр Потебня подарував свій рукопис Василю Степановичу Гнилосирову, і завдяки йому ця книжка збереглася. 1898 р. він передав її до редакції журналу «Киевская старина». Буквар одразу надрукували як додаток до журналу під заголовком «Руководство обучению грамоте, составленное для малорусских воскресных школ А.А. Потебней». У вступі до публікації В.С. Гнилосиров писав про цінність цього матеріалу для сучасного читача і про народницький настрій, який у молоді роки був притаманний ад'юнктові Харківського університету, який тільки-но розпочинав свою наукову кар'єру. Підручник було укладено за популярним для того часу звуковим методом, що входив у практику навчання в недільних школах на початку 1860-х років.

Обстоюючи необхідність викладання у школі рідною мовою, Олександр Опанасович Потебня перебував на передових позиціях і в розумінні дидактичних принципів навчання. Його підручник ґрунтувався на доступності, поступовості, систематичному закріпленні й повторенні пройденого матеріалу. Буквар побудований за принципами виховного навчання та народності. Народна фразеологія – основа дидактичного матеріалу: понад 200 прислів'їв і приказок, 30 загадок. На відміну від інших тогочасних українських букварів, що містили молитви, псалми та уривки зі Святого письма, підручник Олександра Опанасовича Потебні мав світський характер.

На початку 1860-х років Харківська громада опікувалася ще однією проблемою підготовки вчителів для сільських шкіл. Хвиля ідеї створення шкіл у селах поширювалася всією Україною. Для втілення задуму в життя потрібно було негайно підготувати хоча б невелику кількість учителів, найкраще місцевих, готових постійно жити й працювати на селі. Харківські громадівці створили школу для народних учителів. Структура її діяльності досить проста: повіти, волості й сільські громади рекомендують для навчання молодь, в основному з «різночинців», іноді й селянських дітей, гарантуючи стипендію для утримання їх у місті (6 карбованців на місяць). Курс підготовки майбутнього сільського вчителя був розрахований на 2 роки. Заняття проводили, причому на громадських засадах, молоді професори університету О.Потебня та М.Бекетов, а також викладачі харківських гімназій. Олександр Потебня допоміг скласти спеціальні програми. Педагогічну практику «студенти» проходили в харківських недільних школах.

У педагогічній школі Олександр Потебня став найвищим авторитетом. Майбутні сільські просвітники слухали його лекції з благоговінням. Для нього ж спілкування із сільською молоддю, що принесла з глибини й місцеву говірку, і народні слова, й пісні, було щедрим джерелом, з якого черпався отой «національний дух», котрий він прагнув проаналізувати новітніми науковими методами, всебічно вивчити у творчій лабораторії. Таким чином учений продовжує традиції освоєння й вивчення національної культури. Саме на початок 1860-х років припадає масове захоплення фольклором та етнографією, данину цьому віддав і молодий науковець Олександр Опанасович Потебня разом з Харківською громадою. Ще в січні 1861 р. на одному з перших зібрань громади в його домі саме він висловив пропозицію про створення студентського хору для народних пісень. Як вважав Олександр Потебня, цей хор мав стати найефективнішим засобом виховання художніх смаків у слухачів недільних і земських шкіл. Він захоплювався красою й емоційною силою української народної пісні.

У спогадах М. Балліна (громадivecь, власник книжкового магазину) є запис про перше видання, здійснене його магазином. Це була збірка українських пісень, зібраних студентами під керівництвом Олександра Опанасовича Потебні.

Початок 1860-х років у житті й творчості Олександра Потебні можна назвати «періодом накопичення». Накопичення «руди»—етнографічного та філологічного матеріалу, вражень, ідей, задумів. У цьому плані на особливу увагу заслуговують його листи до І. Белікова. «Наши деды и отцы, – писав Олександр Потебня, – были крепки в своей народности невольно, сами того не сознавая: они могли ещё оставаться украинцами; мы уже можем быть крепки только сознанием своей особености. Предстоит опасность, искавши свою народную особность, находить не то, что хотим; но чистое, правдивое стремление всегда выведет на верный путь» [4]. За цими рядками прочитуються й оригінальна особистість дослідника, і глибокий, не просто патріотичний – синівський інтерес до вивчення народності загалом і української зокрема.

1862 р. Олександр Потебня видав працю під назвою «Мысль и язык», у якій проаналізував найновішу тоді німецьку лінгвістичну та психологічну літературу. На цій основі він формує власний погляд на процес становлення й розвитку мови, вказує, що вона відіграє велику роль у розвитку людського мислення, а мова й мислення перебувають у тісному зв'язку. Ця праця – тільки початок дослідницької діяльності вченого. Вона особливо важлива як основа майбутніх його творів, що ставили за мету глибоку розробку східнослов'янського синтаксису. «Якби Потебня написав тільки одну цю книжку, – стверджував український мовознавець М. Грунський, – то тоді її значення не було б таким великим, яким воно є тепер, коли ми розглядаємо цю працю як початок всієї пізнішої дослідницької роботи вченого» [5].

Праця «Мысль и язык» засвідчила тогочасній науковій громадськості, що в особі Олександра Потебні вітчизняна наука має надзвичайно обдарованого лінгвіста-мислителя. Саме тоді вчена рада Харківського

університету вирішила відрядити молодого вченого за кордон для ознайомлення зі станом тогочасної західноєвропейської мовознавчої науки та підготовки його до роботи на кафедрі порівняльного мовознавства.

У вересні 1862 р. він прибув до Берліна. Тут ще до початку зимового семестру самостійно студіював санскритську граматику з підручником німецького мовознавця Француа Боппа і зробив спробу читати епізод «Махабхарати» за книжкою, підготовленою вітчизняним санскритологом К. Коссовичем. Потім брав уроки санскритської мови у відомого її знавця, професора Альбрехта Фрідріха Вебера.

Перебуваючи за кордоном, Олександр Потебня не втрачав зв'язку з громадівцями. Однорідці надсилали йому докладні листи про роботу й плани на майбутнє. Саме на кінець 1862 р. припав найголовніший і найпродуктивніший період діяльності харківських просвітників. Громада тоді зміцніла організаційно, зросли її ряди. Активісти зробили спробу організувати її діяльність на парламентський лад, на демократичних засадах. Головували на зібраннях по черзі, за алфавітним списком. Писаря і скарбника обирали голосуванням. Як писав до Олександра Потебні громадівець І. Нордега наприкінці 1862 р., у громаді взялися за укладання українсько-російського словника, працювали над створенням підручників для викладання українською мовою. Громадівці прагнули заснувати власну газету, але не дістали дозволу влади. Особливий інтерес викликало в Олександра Опанасовича повідомлення про те, що «... передбачається надати Громаді офіційний характер через застосування в Харкові з Височайшого дозволу товариства любителів української словесності» [5].

Через рік, 1863 р., Олександр Потебня повернувся на Батьківщину й розпочав свою викладацьку працю на посаді доцента Харківського університету (1863–1874 рр.). Він поринув у суто наукові заняття й майже зовсім відійшов від справ громади і, як писав згодом М. Драгоманов, далі «Потебня вів стиха стару лінію німецько-російської науки 60-хроків» [1].

Починаючи із середини 1860-х років одна за одною виходять у світ його праці: «О полногласии» (1864 р.), «О звуковых особенностях русских наречий с приложением образцов менее известных малорусских говоров» (1865 р.), «Заметки о малорусском наречии» (1870 р.), які є першими науковими розвідками вітчизняної діалектології.

З кінця 1860-х років учений розпочав підготовку нової докторської дисертації під назвою «Из записок по русской грамматике», яку захистив 1874 р. То було ґрунтовне, суто лінгвістичне дослідження, що зробило справжній переворот у вітчизняній філології. На великому фактичному матеріалі (писемні пам'ятки, свідчення народних говорів, споріднені слов'янські й неслов'янські мови) Олександр Потебня пояснив багато різних мовних явищ, історію становлення й розвитку окремих граматичних категорій, показав зміни в структурі російської, української та інших слов'янських мов.

Погляди Олександра Потебні справили велике враження на багатьох видатних дослідників синтаксису, наприклад, на російського мовознавця О. Пешковського та російського філолога О. Шахматова. Ідеї, висловлені в монографії «Из записок по русской грамматике», згодом увійшли ідо курсів шкільних граматик. Синтаксичні спостереження дослідника багато в чому не втратили значення й тепер. За цю працю вченому було присуджено повну Ломоносівську премію; його також удостоїли звання члена-кореспондента Академії наук Росії.

З 1875 р. Олександр Потебня – ординарний професор Харківського університету, завідувач кафедри російської словесності, 1877 р. очолив Харківське історико-філологічне товариство. Напрямок роботи товариства – вивчення історії України, її мови, культури, етнографії. Тут не лише збирали матеріали з історії на теренах Слобожанщини, а й досліджували проблеми, які стосувалися інших територій. За ґрунтовністю розробок це було одне з найповажніших провінційних наукових товариств.

У 1885–1890 р. р. професор читаву Харківському університеті курс, що став основою третього тому «Из записок по русской грамматике». Ця праця не була завершена, хоча Олександр Опанасович не залишав роботи над нею до останніх днів свого життя. Підготували її до друку й видали 1899 р. дружина та учні Олександра Опанасовича.

У 80-ті роки інтереси Олександра Опанасовича Потебні зосередилися на народній творчості. Дві його праці – «Объяснения малорусских и сродных народных песен» та розгляд збірника Я. Головацького «Народные песни Галицкой и Угорской Руси» – мають важливе теоретичне значення для фольклористики. В «Объяснении малорусских и сродных народных песен» досліджувався величезний матеріал, присвячений різним видам народної поезії та обрядовості. Тут Олександр Потебня сформулював власний основний принцип фольклористичного аналізу. Розгляд збірника українського поета, ученого й педагога Я. Головацького «Народные песни Галицкой и Угорской Руси» є стислим дослідженням про формальні принципи класифікації пісень.

1894 р. у Харкові було видано ще одну працю Олександра Потебні – «Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка». Окремі нотатки, що стосувалися теорії народної поезії, проблеми народності у зв'язку з вивченням мови й фольклору, питань епосу, окремих жанрів фольклору, міркування про тропи й фігури, про сутність поетичного та міфічного мислення були зібрані та опубліковані 1905 р. у Харкові під загальною назвою «Из записок по теории словесности». У цих двох роботах Олександр Потебня виклав струнку теорію слова та образу.

Висновок

Майже всі праці вченого створювалися у процесі читання лекцій. За спогадами сучасників, професор Олександр Потебня був чудовим лектором і мав глибокий вплив на студентів, умів захопити їх під час своїх виступів.

Повною мірою їхнє значення розкрилося лише у ХХ ст. Завдяки науковому доробку вченого українська наука вийшла на загальноєвропейський рівень, набувши значної ваги у слов'янському світі.

Використана література

1. Бага В. Сутність мови в науковій концепції О.Потебні /В. Бага // [Електронний ресурс]. – Рівень доступу – <http://ru.essuir.sumdu.edu.ua>
2. Гринів О. Українська націологія ХІХ — поч. ХХ ст./О.Гринів– Л.: Світ, 2004. –С. 69-72.
3. Майданюк І. Олександр Потебня і філософія української ідеї/ І. Майданюк // [Електронний ресурс] –Рівень доступу – <http://www.rusnauka.com>
4. Мацейків М. Питання етнічної психології у науковій спадщині Олександра Потебні / М. Мацейків // [Електронний ресурс] –Рівень доступу – <http://www.ualogos.kiev.ua>
5. Потебня А. Язык и народность / А.Потебня. Мысль и язык. - К.: СИНТО, 1993.- С. 158-185.

Кристина Лисковацькая

Научно-педагогической и общественной деятельностью А. Потебни

Аннотация. Автор проанализированы его общественная деятельность, сотрудничество с Обществом, создание воскресных школ, подготовка педагогических кадров. В статье рассматриваются теоретические основы процесса обучения и воспитания, изложенные в научно-публицистических работах А. Потебни. На основе детального анализа научно-педагогической литературы автором показано становление А. Потебни как ученого и лингвиста. Автор в статье предложено воспоминания его современников, как о самом А. Потебня, так и о его научно-педагогическую и общественную деятельность.

Ключевые слова: А. Потебня, Общины, Харьковский университет, научно-педагогическая деятельность, воскресные школы.

Christina Liskovatska

Research and teaching and social activities Potebnya

Abstract. The author analyzed his social activities and cooperation with the community, create Sunday schools, training of teachers. The article deals with the theoretical foundations of learning and education, outlined in the scientific and journalistic works Potebnya. Based on a detailed analysis of scientific and educational literature author shows the formation Potebnya as a scholar and linguist. The author of the article prompted memories of his contemporaries, as the most O. Potebnyu and its research and teaching and public activities.

Key words: O. Potebnya, Communities, Kharkov University, scientific and educational activities, Sunday school.

Світлана Алексєєва,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії професійного дистанційного навчання
ІПТО НАПН України
м. Київ*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Анотація. В статті обґрунтовується процес формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри на засадах фасилітації і конгруентності педагогічного процесу. Проаналізовано зміст поняття фасилітації і конгруентності, висвітлені результати експерименту щодо визначенням величин індексів вольової саморегуляції у процесу формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри. Виявлений взаємозв'язок між психологічними процесами і професійно-пізнавальним інтересом через сегменти чуттєвого пізнання.

Ключові слова: професійно-пізнавальний інтерес, фасилітація, конгруентність, чуттєво-когнітивний досвід, вольова саморегуляція.

Постановка наукової проблеми

Актуальність дослідження проблеми формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри визначається необхідністю забезпечення можливості безперервного навчання дизайнерів протягом життя в умовах активних змін дизайнерської галузі та швидкого оновлення професійних знань.

Метою статті є обґрунтування процесу формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри на засадах фасилітації і конгруентності педагогічного процесу.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Загалом, проблему розвитку пізнавальних інтересів розглядали науковці А. Гебос [1], Є. Дубинчук [2], В. Г. Максимов [3], В. Орлов [4], С. Рубінштейн [5], Г. Щукіна [6] та ін. Науковці зазначають, що характерними особливостями пізнавального інтересу є його усвідомленість, емоційність, особлива вольова спрямованість до пізнання. Інтерес як прояв розумової і емоційної активності особистості розглядається у працях С. Рубінштейна [5]. На думку В. Орлова [3] інтерес підвищує можливості пошукового характеру. Г. Щукіна [6] вважає, що інтерес викликає продуктивну роботу і сприяє усвідомленій самостійності.

Під час професійного навчання, майбутній дизайнер засвоює рівно стільки, скільки у нього виникло питань, тобто наскільки він був активний у навчальному процесі. Тобто, кожен студент бере від занять рівно стільки матеріалу, скільки проявлено їм свідомості при його сприйнятті. За такого підходу, формування професійно-пізнавального інтересу дизайнерів до професійної кар'єри має ґрунтуватися на засадах розвитку пізнавальної активності через вплив на свідомості майбутніх фахівців [3].

Реалізація такого завдання можлива при умові створення особливого педагогічного середовища, що забезпечує особливу взаємодію, спрямовану на актуалізацію пізнавальної активності та свідомості майбутнього фахівця. У педагогіці це явище носить назву фасилітації, що з англійського (to facilitate) означає полегшувати, сприяти, створювати сприятливі умови. Головне завдання фасилітації у процесі формування професійно-пізнавального інтересу дизайнерів до професійної кар'єри полягає у забезпеченні здатності особистості до інтенсивного пошуку знань.

Розробку концепції фасилітації розпочав у 50-х рр.. XX ст. К. Роджерс разом з іншими представниками гуманістичної психології. Зокрема, у його працях фасилітація вивчається як вид педагогічної взаємодії, в ході і в результаті якої, за певних умов, здійснюється усвідомлений, інтенсивний і продуктивний саморозвиток суб'єктів навчання.

Розглянемо процес формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх дизайнерів до професійної кар'єри на засадах концепції фасілітації. По-перше, формування професійно-пізнавальних інтересів майбутніх дизайнерів до професійної кар'єри має включати наступні складові, зокрема: дидактичне обґрунтування цілей і змісту підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри, це відбір та структурування змісту навчального матеріалу відповідно до принципу ускладнення професійних функцій; забезпечення певного рівня випередження складності змісту від рівня наявної підготовки з метою створення сприятливих умов для розвитку майбутніх дизайнерів; забезпечення високого наукового й методичного рівнів викладання та організації навчального процесу; оснащення навчального процесу технічними й дидактичними засобами навчання; створення підґрунтя позитивного ставлення до змісту й процесу навчання.

По-друге, формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри на засадах фасілітації має відбуватися за певних умов педагогічного керівництва, де педагогу необхідно зайняти позицію не «над», а «разом» зі студентами. За такого підходу створюються умови для організації дослідництва, а це сприяє формуванню професійно-пізнавального інтересу майбутніх дизайнерів та їхньої пізнавальної активності.

По-третє, реалізація концепції фасілітації при формуванні професійно-пізнавального інтересу майбутніх дизайнерів до професійної кар'єри передбачає створення ряду умов щодо конгруентності педагогічного процесу. Конгруентність у педагогічному процесі сприяє забезпеченню рефлексії взаємодії, що визначається положення «замість того, щоб демонструвати власний розум і знання, викладачу слід покластися на те, куди веде його студент». Конгруентність (*congruensis*) у перекладі з латинської мови означає відповідність, співмірність, співпадання. Загалом конгруентність проявляється в певній відповідності внутрішніх установок

особистості та виявляється у тому, що нею декларується. Конгруентність це складний психологічний феномен, що забезпечує співмірність наявних переконань особистості вчинкам, які вона здійснює, відповідність морально-етичних норм і правил, які вона сповідує та відповідність внутрішнього психологічного змісту особистості тому, що нею проповідується й демонструється.

За такого підходу, конгруентність у педагогічному процесі формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх дизайнерів до кар'єри передбачає використання лише тих методів, що відповідають індивідуальним особливостям майбутніх фахівців. Таки методи надають можливість використання психосемантичного підходу до професійної підготовки, що реалізується у вигляді квазіпрофесійної діяльності.

Конгруентність формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх дизайнерів до професійної кар'єри на засадах фасилітації досягається за рахунок визнання безумовної цінності особистості та створення обстановки, в якій відсутнє зовнішнє оцінювання. Педагог створює умови творчості, де кожен студент розвивається на засадах самобутності і неповторності у всіх проявах, незалежно від стану і поведінки. Такий підхід уможливорює психологічну свободу, що надана під час навчання і сприяє самовираженню та креативності майбутніх дизайнерів.

Переорієнтація системи професійної підготовки на засади фасилітації і конгруентності забезпечує формування професійно-пізнавального інтересу до професійної кар'єри за рахунок зміни внутрішнього чуттєво-когнітивного досвіду майбутніх дизайнерів. Така зміна відбувається при умові організації пізнавальної діяльності майбутніх дизайнерів на чуттєвому рівні. Чуттєво-когнітивний досвід майбутніх дизайнерів формується за допомогою педагогічного впливу на чуттєвий рівень пізнання особистості, що важливо для дизайнерської професії.

Чуттєве пізнання характеризується психічними процесами [1]. Наявність взаємозв'язку між психологічними процесами і професійно-

пізнавальним інтересом приводить до висновку, що якщо ми бажаємо сформувати пізнавальний інтерес, організовуючи пізнавальну активність особистості, необхідно сформувати в ній ті психологічні функції, які пов'язані з інтересом, зокрема: мислення, емоції, свідомість, воля. А це можливо за умови використання таких методів і форм навчання, що уможливають розвиток самостійності, критичності, гнучкості, майбутніх дизайнерів, сприятимуть формуванню глибини, широти та швидкості їх мислення. Зміна внутрішнього чуттєво-когнітивного досвіду майбутнього дизайнера сприятиме формуванню професійно-пізнавального інтересу до розвитку професійної кар'єри.

Фасилітація і конгруентність педагогічного процесу формування професійно-пізнавального інтересу дизайнерів до професійної кар'єри передбачає використання лише психосемантичних методів, що відповідають індивідуальним особливостям майбутніх фахівців.

За такого підходу, у ході експериментальної роботи ми використовували інтегративний практикум як психосемантичний метод професійної підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри. Завданням такого практикуму було засвоєння майбутніми дизайнерами методів збирання, обробки і аналізу інформації стосовно пошуку роботи та формування у них здатності долати невдачі, що виникають на співбесіді з роботодавцями. А метою інтегративного практикуму є творче породження знань самими студентами щодо кар'єрного розвитку, можливостей реалізації кар'єрних стратегій та їх особистісне включення у цей процес. Перевірка ефективності практикуму здійснювалася через контроль за процесом формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх дизайнера до професійної кар'єри. З цією метою проводився моніторинг сформованості професійно-пізнавального інтересу майбутніх дизайнера до професійної кар'єри. Результати моніторингу оброблялися за допомоги методики виявлення і оцінки вольової саморегуляції особистості, що уможливорює визначення здатності до стійкого функціонування в умовах професійної

діяльності і навчання, спрямованість на досягнення максимальної ефективності своєї власної діяльності, уміння і досвід контролю за своїм станом, поведінкою, діяльністю.

Обробка результатів велася за визначенням величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали (В) та індексів за субшкалами наполегливості (Н) та самовладання (С). Кожен індекс – це сума балів, отриманих при підрахунку збігу відповідей з ключем загальної шкали чи субшкали. Рівні вольової саморегуляції визначаються порівнянням із середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони складають більше половини максимально можливої суми збігань, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості чи самовладання. Для шкали В ця величина становить 12 балів, для шкали Н – 8 балів, для шкали С – 6 балів.

Первинна діагностика вольової саморегуляції майбутніх дизайнерів до початку експерименту свідчить про низький бал розподілу величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали та індексів за субшкалами (рис. 1). Для шкали В рівень вольової саморегуляції майбутніх дизайнерів становить від 2 до 10 балів; для шкали Н – від 2 до 7 балів; для шкали С – від 1 до 5 балів. Такі значення властиві для чутливих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі особистостей. Рефлексивність у них не висока, а загальний фон активності, як правило, знижений. Їм властива імпульсивність та нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії та самоконтролю.

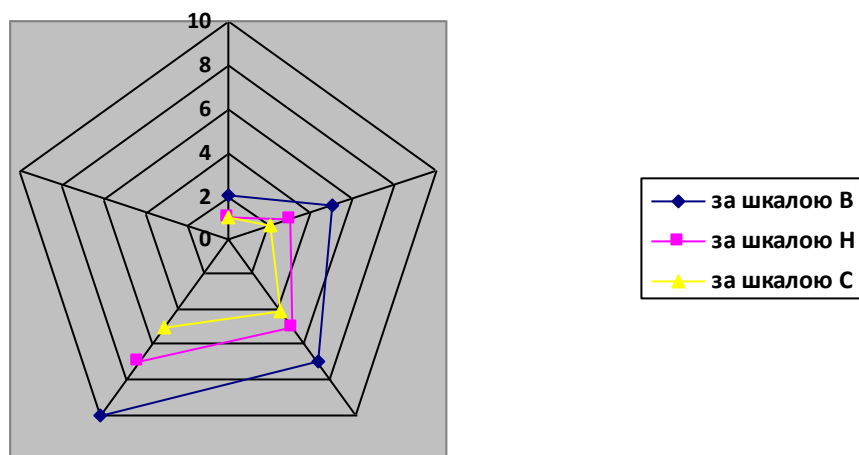


Рис. 1. Розпід величин індексів вольової саморегуляції майбутніх дизайнерів до експерименту.

Після впровадження інтегративного практикуму розподіл величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали та індексів за субшкалами збільшився. Про це свідчить про наступні результати (рис. 2).

Як свідчить результати розрахунків за шкалою В збільшення відбулося від 12 до 23 балів, за шкалою Н – від 9 до 15, за шкалою С – від 7 до 12 балів.

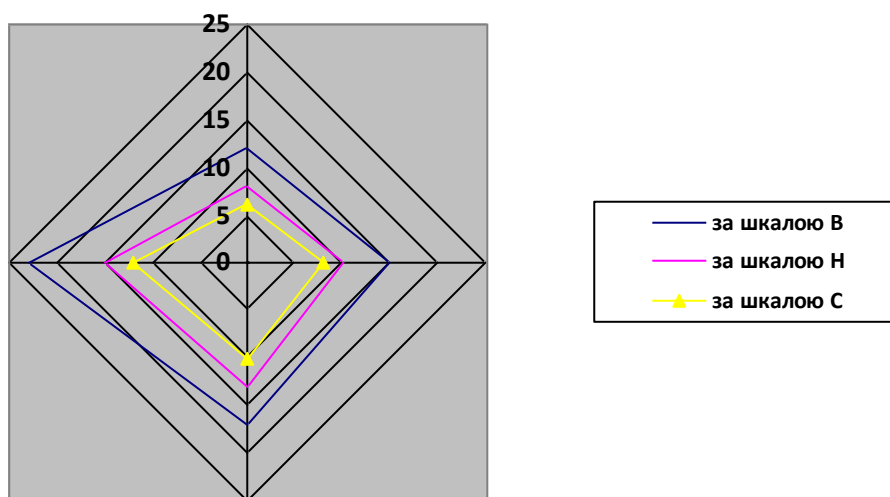


Рис. 2. Розпід величин індексів вольової саморегуляції майбутніх дизайнерів після експерименту.

Виявлення таких змін здійснювалося за допомогою анкети вивчення мотивів навчальної діяльності та опитувальника вивчення рівня пізнавальної активності Б. Пашнева. За результатами дослідження було виявлено, що

переважа більшість досліджуваних має середній рівень пізнавальної активності (67%), із низький рівень пізнавальної активності – 13% досліджуваних, високий – 20% досліджуваних. Як показують результати розподілу провідних мотивів навчальної діяльності є мотиви матеріального благополуччя. Для аналізу особливостей взаємозв'язку рівня пізнавальної активності з домінуючими мотивами навчання нами було проведено статистичний аналіз результатів дослідження за допомогою методу лінійної кореляції Пірсона. Було виявлено наявність позитивного кореляційного зв'язку між рівнем пізнавальної активності та домінуючим пізнавальним мотивом навчання. Ці дані є свідченням того, що зі зростанням рівня пізнавальної активності домінуючими мотивами навчальної діяльності виявляються пізнавальні мотиви у навчанні. Тобто розвиток внутрішньої мотивації у навчанні, бажання навчатись заради пізнання, набуття нової інформації прямо пропорційно залежить від рівня пізнавальної активності.

Висновок

Проведений аналіз свідчить, що переорієнтація системи професійної підготовки на засади фасилітації і конгруентності забезпечує формування професійно-пізнавального інтересу до професійної кар'єри. Фасилітація вивчається такий вид педагогічної взаємодії, що уможливорює усвідомлений, інтенсивний і продуктивний саморозвиток суб'єктів навчання. Формування професійно-пізнавального інтересу до професійної кар'єри на засадах фасилітації і конгруентності відбувається за рахунок зміни внутрішнього чуттєво-когнітивного досвіду майбутніх дизайнерів. Така зміна відбувається при умові організації пізнавальної діяльності майбутніх дизайнерів на чуттєвому рівні. Чуттєво-когнітивний досвід майбутніх дизайнерів формується за допомогою педагогічного впливу на чуттєвий рівень пізнання особистості, що важливо для дизайнерської професії. Формування професійно-пізнавального інтересу дизайнерів до професійної кар'єри на засадах фасилітації і конгруентності передбачає використання відповідних

психосемантичних методів, що мають стимулювати індивідуальні особливості майбутніх фахівців.

Використана література

1. Гебос А. И. Психология познавательной активности учащихся (в обучении). – Кишинев: Штиинце, 1975. – 104 с.
2. Дубинчук Е.С. Активизация познавательной деятельности учащихся средних профессионально-технических училищ в процессе обучения. – К.: Высшая школа, 1987. – 101 с.
3. Максимов В. Г. Формирование профессионального интереса у студентов педагогических вузов в процессе педагогической практики: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М. 1976. – 17с.
4. Орлов В. И. Активность и самостоятельность учащихся в обучении // Специалист – 2002. – №5. – С. 29-31.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 253 с.
6. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие. / Щукина Г.И. – М.: Просвещение, 1999. – 185 с.

Светлана Алексеева

Формирование профессионально-познавательных интересов будущих дизайнеров к развитию профессиональной карьеры

Аннотация. В статье обосновывается процесс формирования профессионально-познавательного интереса будущих дизайнеров к развитию профессиональной карьеры на принципах фасилитации и конгруэнтности педагогического процесса. Проанализировано содержание понятия фасилитации и конгруэнтности, освещены результаты эксперимента относительно определением величин индексов волевой саморегуляции в процессе формирования профессионально-познавательного интереса будущих дизайнеров к развитию профессиональной карьеры. Выявленная взаимосвязь между психологическими процессами и профессионально-познавательным интересом через сегменты чувственного познания.

Ключевые слова: профессионально-познавательный интерес, фасилитация, конгруэнтность, чувственно-когнитивный опыт, волевая саморегуляция.

Svetlana Alekseeva

Formation of professional and educational interests of future designers to development of professional career

Annotation. In the article the process of forming of professionally-cognitive interest of future designers is grounded to development of professional career on principles of facilitate and congruence of pedagogical process. Maintenance of concept of facilitate and congruence is analysed, lighted up results of experiment relatively by determination of sizes of indexes of volitional self-regulation in the process of forming of professionally-cognitive interest of future designers to development of professional career. Educated intercommunication between psychological processes and professionally-cognitive interest through the segments of perceptible cognition.

Keywords: professionally-cognitive interest, facilitate, congruence, perceptible experience, volitional self-regulation.

Микола Вовковінський,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії професійної кар'єри
ІПТО НАПН України
м. Київ*

САМОПІЗНАННЯ – ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК САМОРОЗВИТКУ І КАР'ЄРНОГО СТАНОВЛЕННЯ УЧНІВ ПТНЗ

Анотація. У статті аналізується самопізнання, як важлива складова саморозвитку учня професійно-технічного навчального закладу. Обґрунтовується важливість планування для становлення особистості учня і його професійної кар'єри. Розглянуто основні положення керівництва процесом самопізнання і планування учнів професійно-технічного навчального закладу.

Ключові слова: самопізнання, саморозвиток, професійна кар'єра.

Постановка наукової проблеми

Початковим етапом великої й кропіткої роботи майбутнього фахівця із саморозвитку постає етап його самопізнання. Самопізнання це складний, але одночасно і приємний процес усвідомлення майбутнім фахівцем своїх здібностей і можливостей, та необхідних якостей своєї особистості (загальнопрофесійних: організованість, спостережливість, дисциплінованість тощо; психофізіологічних: реакція, слух, нюх, зір, смак, дотик, окомір; психічних – характер, урівноваженість, емоції, темперамент; психологічних – увага, сприймання, пам'ять, мислення, воля, уява, мова). Без цього неможливе ефективне самовдосконалення та кар'єрний ріст. Дана проблема розглядається нами тому, що у процесі професійної підготовки і в житті також більшість з нас керується, в основному, принципом: «На помилках вчаться», тобто акцентується увага на помилках, які потрібно показати, довести, проаналізувати й обґрунтувати, щоб у подальшому їх не допускати. Такий підхід можна порівняти з «екстенсифікацією народного господарства» в радянський період, коли для нарощення кількості продукції й валового доходу, збільшували кількість підприємств, не дбаючи про якість продукції і продуктивність праці (інтенсифікація). Інакше кажучи, така важлива складова, як успіх, заохочення,

підтримка, схвалення і позитивний досвід відходять на другий план під час аналізу керівником дій своїх колег (екстенсифікація). Тому в статті хочемо показати важливе й першочергове значення акцентування успіху під час ситуативного аналізу викладачами дій своїх учнів (інтенсифікація) з метою заохочення в них прагнення до саморозвитку та майбутнього професійного кар'єрного росту. Для такого підходу характерне, в першу чергу, самопізнання своєї особистості та планування її розвитку.

Мета статті. Показати важливість самопізнання, планування і керівництва процесом саморозвитку і кар'єрного зростання учнів ПТНЗ. Наголосити на важливості розвитку успіху учнів, що прямо впливає на їх майбутнє кар'єрне зростання.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Проблема самопізнання відображена в дослідженнях: Е. Еріксона [12], А. Маслоу [6], К. Роджерса [9], як відкриття ідентичності і на цій основі набуття «повноти людяності» через самоактуалізацію; самопізнання в тренінговій і консультативній роботі (С. Борисова) [2]; саморозвиток як прагнення до сенсу свого існування – в роботах В. Франкла [10], Л. Хаббарда [11]. Дану проблему частково розглядали вчені Н. Стоян, С. Френе, Е. Берн, А. Маслоу, В. Мерлін, Х. Гібш, М. Форверг, Т. Рассел, Ю. Орлов, В. Гузеєв та ін. У працях зазначених авторів акцентувалась увага на загальних проблемах розвитку успіху учнів, що прямо впливає на майбутній кар'єрний розвиток та керівництво цим процесом. Е. Берн дещо своєрідно пропонував вирішувати питання заохочення й підтримку людини, про що буде сказано нижче. В. Гузеєв, на наш погляд, найбільш конкретно зупинився й намітив шляхи професійного успіху учнів і студентів.

Самопізнання – «дослідження пізнання самого себе, здатність, притаманна лише людині, яка здійснюється за допомогою розуму» [5, с. 173].

Тому відповідно до моделі саморозвитку і кар'єрного зростання (рис. 1) визначимо критерії внутрішніх і зовнішніх характеристик самопізнання:

1. Я-професійне ідеальне: творчий професійний світогляд; стійка мотивована стратегія професіоналізації; продуктивна технологія саморозвитку; активний оптимальний робочий стан.

2. Показники саморозвитку: наполегливість і ініціатива в розвитку особистості, знань, умінь і навичок; мотивація самовдосконалення; чутливість до ситуацій саморозвитку; упевненість у своїх силах та постулювання на успіх; творчість і наполегливість у досягненні мети; рівень наполягань; внутрішній локус контролю; адекватність самооцінки.

3. Я-професійне реальне: рівень професійної компетентності (знання, уміння, навички, професійної позиції й ін.); рівень розвитку професійно-значимих якостей; рівень розвитку здатності особистості до саморозвитку.

4. Зовнішні фактори: загальне природне, соціальне, духовне середовище; походження, родина; безпосередні умови й фактори професійної підготовки; ситуативні зв'язки, залежності; поворотні події в житті, досвід успіхів і невдач.

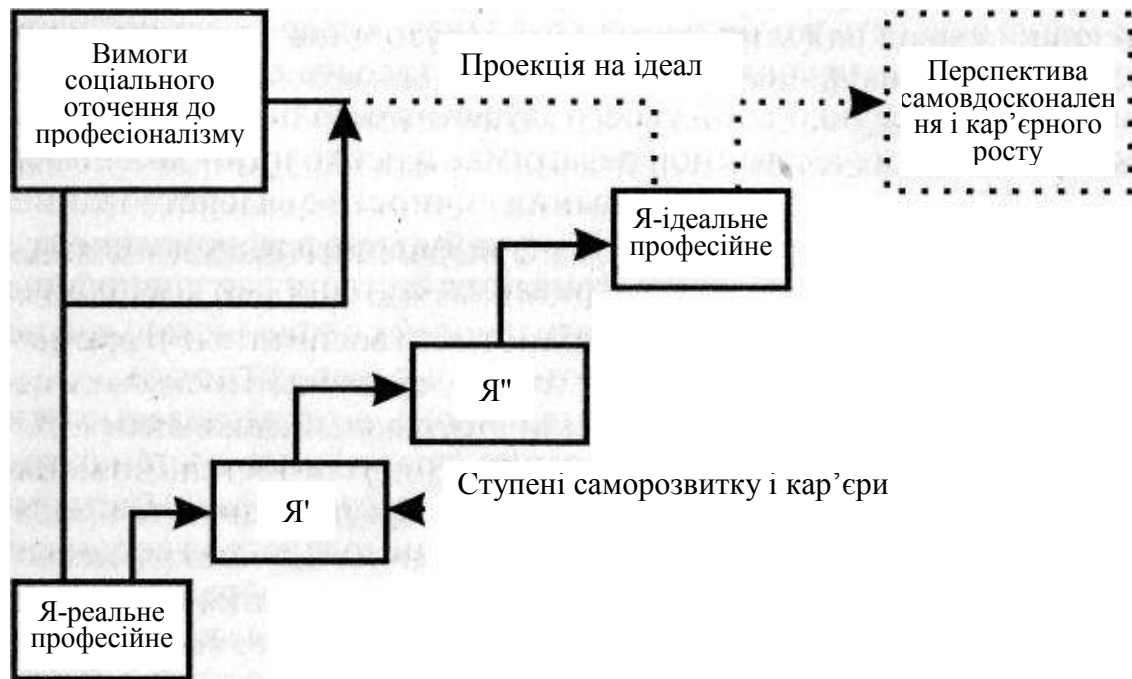


Рис.1. Модель саморозвитку і кар'єрного зростання

Вищеописана структурно-функціональна модель саморозвитку також доповнюється психологічним механізмом постійного подолання внутрішніх суперечностей і буде виглядати таким чином: до мотиваційно-значеннєвого блоку належить вимоги соціального оточення до професіоналізму фахівця, які спонукають його, служать мотивацією до вдосконалення робочого місця, що веде до самовдосконалення та саморозвитку. До рефлексивного блоку відноситься «Я-реальне» професійне, у якому відображаються знаннєво-компетентнісні характеристики особистості та внутрішні афективні процеси (гіпертимність, фантазування, інтуїція, емпатія, імпрровізація, толерантність та ін.); до діяльнісно-практичного блоку належить ступені самовдосконалення: «Я'», «Я''», «Я-ідеальне професійне».

Виходячи з такого погляду, саморозвиток розглядається як похідна взаємодії в певний момент внутрішніх (особистісних) характеристик і зовнішніх факторів (факторів соціального оточення), що приводить до виникнення позитивного внутрішнього, в першу чергу, потенціалу для розвитку

майбутнього фахівця. Внутрішні (особистісні) показники і є тією відправною точкою самопізнання з метою саморозвитку.

Таким чином, методично правильно організоване самопізнання здійснюється за трьома показниками: 1) самопізнання себе в системі соціально-психологічних відносин, в умовах професійної діяльності й тих вимог, які пред'являє до нього ця діяльність; 2) самовивчення рівня компетентності і якостей власної особистості, що здійснюється шляхом самоспостереження, самоаналізу своїх вчинків, поведінки, результатів діяльності, критичного аналізу висловлень на свою адресу, самоперевірки себе в конкретних умовах діяльності; 3) самооцінка, яка виробляється на основі співставлення наявних знань, умінь, якостей особистості із пред'явленими вимогами. Неодмінною умовою об'єктивності самопізнання виступає адекватна самооцінка, на основі якої забезпечується самокритичне відношення майбутнього фахівця до своїх досягнень і недоліків, що має велике значення для подальшого кар'єрного зростання учня ПТНЗ.

Проте, за переконанням В. Гузеєва вчитися на своїх помилках є абсолютно неправильним, і він вважає такий підхід («На помилках вчать») гаслом невдах. Це дійсно так, тому що винятково на позитивному досвіді можна кваліфіковано підготувати до роботи майбутнього працівника. Тільки успіх може забезпечити успіх. Наприклад, навіть і при недосить вдалому проведенні заходу, уроку, заняття, виконання певної роботи завжди можна знайти щонебудь позитивне, що може бути відправною точкою майбутнього успіху, тобто на думку В. Гузеєва, «потрібно розібратись, чому воно вдалося», розширити межі цього позитивного, «урізноманітнити його...». Тому кожен керівник чи працівник у своїй роботі має керуватись принципом: «Успіх породжує успіх» [3, 6]. Тільки такий підхід забезпечить гарантовану продуктивність праці на робочому місці кожного працівника і учня будь-якого закладу, установи, в тому числі і в ПТНЗ роботу майстрів і викладачів та навчання учнів.

На основі саморозвитку й самооцінки у майбутніх фахівців виробляється потреба займатися самовдосконаленням і навпаки: самовдосконалюючись, спеціаліст буде перевіряти результат роботи над собою. Процес прийняття рішення на саморозвиток відбувається, як правило, при глибокому внутрішньому переживанні учнями своїх позитивних і негативних сторін. По суті, на даному етапі створюється своєрідна модель майбутньої роботи над собою.

Метою професійного саморозвитку є досягнення усвідомленого і засвоєного образу (ідеалу) висококваліфікованого фахівця, грамотного вихователя й організатора своїх підлеглих, культурної людини. Оскільки саморозвиток – процес безперервний, що діалектично розвивається, то й мета, поняття про ідеал постійно змінюються, вимоги до нього постійно ростуть. На практиці це проявляється в тому, що мета саморозвитку по суті недосяжна ніколи, вона постійно віддаляється, як лінія горизонту. Отже, межі розвитку, саморозвитку та кар'єрного зростання особистості не існує. Тому важливо зуміти напружити свою волю і перебороти самолюбство, а можливо і певну розгубленість перед складними завданнями, що знову постають.

Вирішивши самовдосконалюватись і працювати над своєю кар'єрою, потрібно конкретизувати етапи планування. Одним із таких етапів є планування саморозвитку. Планування – «одна із складових частин управління, що полягає у розробці та практичному здійсненні планів, які визначають майбутній стан досліджуваного об'єкта та шляхів, способів і засобів його досягнення» [5, с. 142].

Планування саморозвитку і кар'єри – процес багатозначний і багатогранний. Він пов'язаний з: 1) визначенням мети й основних завдань саморозвитку і кар'єри як на перспективу, так і на певні етапи життя й діяльності фахівця; 2) розробкою програми (плану) особистісного розвитку; 3) формулювання організуючих основ своєї діяльності для свого саморозвитку

(вироблення особистих правил поведінки, вибір форм, засобів, методів і прийомів вирішення завдань у роботі над собою). Планування саморозвитку – це глибоко індивідуальний процес, тому кожен, хто займається саморозвитком, займається його плануванням. Разом з тим головне його призначення – допомогти організувати й упорядкувати роботу над собою. Підготовча робота, проведена на етапі планування самопізнання створює надійне підґрунтя для плідної праці на наступних етапах: саморозвитку і самовдосконалення своєї особистості.

Неодмінною умовою результативного саморозвитку виступає систематична й цілеспрямована робота з удосконалювання якостей власної особистості, наявних знань, умінь і навичок. На жаль, дотримання правила систематичності саморозвитку і кар'єри часто натрапляє на непереборні труднощі для учнів з недостатньо сильним характером, схильних до духовних лінощів.

Так, відповідно до даних проведеного дослідження, тільки 48 % учнів ПТНЗ і 82% викладачів вважають професійний саморозвиток надзвичайно важливою і необхідною справою для ефективного виконання своїх професійних обов'язків і кар'єрного зростання. У той же час тільки кожний четвертий серед них займається хоча б якоюсь практичною діяльністю в даному напрямку. З вищенаведених даних проступає явна суперечність, що вимагає для свого вирішення серйозних роздумів і конкретних рішень із боку керівництва ПТНЗ.

Ефективність саморозвитку і кар'єрного зростання майбутнього фахівця значно поліпшиться, якщо він прикладе достатні зусилля й на етапі самоконтролю й самокорекції. Сутність діяльності учня на даному етапі полягає в тому, що він контролює роботу над собою, постійно тримає її в полі своєї свідомості (рефлексія) і на цій основі вчасно встановлює (або запобігає) можливі відхилення реалізованої програми саморозвитку від заданої, спланованої, вносить відповідні корективи в план подальшої роботи. Із цією

метою викладачі можуть рекомендувати своїм учням вести щоденники, плани, розклади й т.п., у яких методом самозвіту відбивається зміст, характер роботи над собою, як правило, за минулий день, тиждень, місяць. Крім поліпшення контролю це значно збільшить і число майбутніх фахівців, що працюють над собою, – тут спрацьовують специфічні психологічні механізми: якщо завдання записане, зафіксована на папері, то в людини істотно підвищується відповідальність за його реалізацію.

У зв'язку з цим Х. Гібш і М. Форверг стверджують, що найбільш сприятливі умови для виховання ініціативності й самостійності виникають при позитивному зворотному зв'язку, тобто переважному застосуванні заохочень [7, 199]. Головне – це самоствердження особистості, тому, наприклад, С. Френе проголошував, що «культивування успіхів кожного учня» починати потрібно з молодшого шкільного віку [4, 143]. Е. Берн називає такий підхід терміном „погладжування”, суть якого в тому, що кожна людина потребує заохочення й підтримки, починаючи з народження. Наприклад, кіноактору «необхідні постійні захоплення й схвалення» (погладжування), а «науковий працівник може перебувати в прекрасному моральному й фізичному стані, отримуючи лише одне «погладжування» на рік від колеги, якого він поважає» [1, 10]. У нашому випадку таке «погладжування» особливо важливе для учнів від викладачів і майстрів та керівників ПТНЗ: директора, заступника директора, старшого майстра. Все це потім безпосередньо відображатиметься на взаємовідносинах між викладачами і майстрами з однієї сторони та учнями з іншої.

Зрозуміло, що при індиферентному (байдужному) відношенні до власної особистості ніякої мови про її розвиток і, тим більше кар'єру, бути не може. Тільки при усвідомленому прийнятті пропонованих вимог майбутній фахівець буде відчувати потребу в саморозвитку. Така усвідомленість знаходить своє вираження в образі «Я-ідеальне професійне» і набуває

значення потребнісно-мотиваційного фактора та стає мотивом у роботі над своєю особистістю (рис.1).

Отже, якщо джерело професійного саморозвитку і кар'єри перебуває в соціальному оточенні і рушійні сили цього процесу потрібно шукати у внутрішньому «Я» особистості – у вигляді мотивів професійного саморозвитку. Звідси й висновок для викладача: щоб успішно управляти процесом саморозвитку і кар'єрного зростання своїх учнів, необхідно вирішувати двоєдине завдання – створювати відповідні умови повсякденної професійної діяльності й формувати (виховувати) у них відповідні потреби й мотиви.

Практика показує, що цей зміст реалізується не у всякій діяльності і не всяка діяльність сприяє саморозвитку. Саморозвиток припускає не просте пристосування вчинків до зовнішніх вимог, а активний розвиток якостей особистості в процесі професійної підготовки. Саме на цю особливість звертає увагу відомий польський дослідник В. Оконь, вирізняючи в будь-якій діяльності дві сторони – адаптивну й творчу.

Адаптація дозволяє фахівцеві ознайомитися й асимілювати (привласнювати) наявні вже напрацьовані підходи, уміння й навички з арсеналу своєї професії, а самостійна творча діяльність повинна дати йому можливість спробувати розвинути власні сили й можливості шляхом виходу за рамки стереотипних дій і способів і на цій основі «рушити вперед» себе й свою професійну діяльність. Саме творча сторона діяльності є визначальною в процесі саморозвитку [8]. На жаль, як свідчать результати дослідно-експериментальної роботи, більшість фахівців на робочому місці зупиняється у своєму розвитку на рівні адаптаційних процесів.

У зв'язку із цим педагогічно обґрунтоване керівництво процесом саморозвитку в ПТНЗ передбачає розуміння керівником того, що принциповою умовою саморозвитку є включення майбутнім працівником у поняття «успішний результат» не тільки досягнення за допомогою виконання

нормативних, запропонованих різними документами показників і стандартів зовнішніх параметрів діяльності, але й рівня залучення й розвитку при цьому професійно-значимих якостей, знань, умінь і навичок власної особистості. При такому відношенні до себе й до своєї діяльності створюються внутрішні умови, духовно-інтимна атмосфера, у якій протікає процес перетворення зовнішнього впливу на людину у факт особистісного саморозвитку.

Керівництво процесом саморозвитку майбутніх фахівців буде більш ефективним, якщо розглядати його як певну функціональну систему, що має свою логіку розвитку й відносно самостійні етапи протікання. Структурно процес саморозвитку майбутніх фахівців складається із чотирьох основних логічних взаємозалежних етапів: I) усвідомлене прийняття рішення на саморозвиток; II) планування й вироблення програми саморозвитку; III) безпосередня практична діяльність по реалізації поставлених завдань у роботі над собою; IV) самоконтроль і самокорекція цієї діяльності.

Взаємозв'язок і послідовне виконання, завдань цих чотирьох етапів саморозвитку приведе до потрібного результату: удосконалюванню професійної підготовки майбутнього фахівця, розвитку його професійно-значимих якостей, що стане початком його успішної професійної кар'єри. Разом з тим кожний етап має значну самостійність, вирішує певні завдання, без реалізації яких був би неможливий процес професійного розвитку фахівця. Керівництво саморозвитком – це тонка і делікатна справа. Воно вимагає від викладачів великого такту, високої загальної й педагогічної культури, справжньої вимогливості й турботи про учнів, що в подальшому відіб'ється на їхній кар'єрі.

Основним завданням керівництва цим процесом є спонукання майбутніх фахівців до активної роботи над собою, у виробленні в них відповідних мотиваційних установок на різнобічний саморозвиток та у створенні для цього необхідних умов. При цьому, викладачу важливо звернути увагу на два досить важливі моменти, на наш погляд: 1) формування стійкої позитивної мотивації

професійного саморозвитку в колективі; 2) ліквідації в кожного учня когнітивних обмежень у процесі роботи над собою. Мета керівництва саморозвитком у цьому плані складається в актуалізації в учнів мотивів по самовдосконаленню безпосередньо за допомогою моделювання конкретних ситуацій навчальної й практичної діяльності, а також цілеспрямованих коригувальних впливів з боку викладачів.

У якості головних показників керівництва процесом самопізнання і саморозвитку можна виділити наступні: 1) постійне вивчення кожної особистості учня й досвіду самопізнання особистості з метою успішного саморозвитку; 2) всебічне роз'яснення вимог, які пред'являються до спеціалістів в сучасних умовах; 3) роз'яснення сутності і значення професійного саморозвитку й постановка конкретних завдань по самопізнанню, самовихованню й самоосвіті; 4) ознайомлення майбутніх фахівців з ефективними методами й прийомами роботи над собою й основними напрямками її наукової організації; 5) формування позитивної громадської думки, всебічне стимулювання самопізнання і самовдосконалення; 6) контроль і допомога кожному учню в роботі із самопізнання та саморозвитку; 7) включення учнів в активні й різноманітні види діяльності; 8) створення необхідних умов для систематичної й цілеспрямованої роботи над собою.

Висновок

Самопізнання є однією з необхідних умов саморозвитку, тому що без пізнання самого себе успішний саморозвиток неможливий. Також самопізнання повинно бути специфічною складовою частиною професійної діяльності та одним з найважливіших компонентів підготовки й перепідготовки кадрів. В результаті такого підходу професійний саморозвиток кожного члена учнівського колективу набуде статусу свідомої та цілеспрямованої діяльності з розвитку власної професійної підготовки й професійно-значимих якостей, адже тільки 48 % учнів ПТНЗ і 82% викладачів вважають професійний саморозвиток

надзвичайно важливою і необхідною справою. Особливу значимість у справі якісного підвищення ефективності саморозвитку учнів набуває проблема керівництва цим процесом безпосередньо в учнівському колективі. Тому все це вимагає від їхніх безпосередніх керівників глибокої психолого-педагогічної підготовки та, в першу чергу, постійного вдосконалювання своєї педагогічної культури (самовдосконалення). Не менш важливо й те, що ця складна функціональна система інтегрованих воедино змістовних і динамічних процесів багато в чому визначається рівнем розвитку мотивації професійного саморозвитку фахівців та орієнтації їх на професійну кар'єру. Таким чином, одним з основних шляхів керівництва саморозвитком є цілеспрямоване моделювання й розвиток ситуацій самовдосконалення, у процесі яких майбутні фахівці постійно зіштовхуються з необхідністю активно розширювати й застосовувати наявні в них знання, уміння й навички, коли вони ставляться в умови, які вимагають від них прояву професійно-значимих якостей, які потрібно сформувати. Через те систематичність і регулярність дій у подібних ситуаціях буде сприяти розвитку особистості висококваліфікованого фахівця.

Використана література

1. Б. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Эрик Берн. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
2. Борисова С.Е. Психологическая техника «самопознание» и ее применение в тренинговой и консультативной работе / С.Е. Борисова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – Вып. № 4. – С. 69-72.
3. Гузеев В. В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 125 с. – (Серия «Системные основания образовательной технологии»).
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. пос.] / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Козяр М.М. Науково-педагогічний словник / М.М. Козяр, Козловська І.М. – Львів: «Сполом», 2011. – 216 с.
6. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / Ин-т психологии АПН Украины и др.; пер. с англ. Г.А. Балла. — К. : Донецк, 1994. — (Психопедагогика и

методология науки; вып. 4).– 52 с.

7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования личности / Вольф Соломонович Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.

8. Оконь В. Основы проблемного обучения / Винценты Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.

9. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник МГУ. – Серия 14. – Психология. – 1990. – № 2. – С. 58–65.

10. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла / Виктор Эдуардович Франкл — М. : Прогресс, 1990. – 366 с.

11. Хаббард Л. Р. Дианетика: современная наука о разуме / Лафайет Рон Хаббард. – М. : Нью Эра, 2005. – 590 с.

12. Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис / Эрик Эриксон – М.: Группа прогресс, 1996. – 344 с.

Николай Вовковинский

Самопознание – важный фактор саморазвития и карьерного становления учащихся ПТУЗ

В статье анализируется самопознание, как важная составляющая саморазвития учащего профессионально-технического учебного заведения. Обосновывается важность планирования для становления личности учащегося и его профессиональной карьеры. Рассмотрены основные положения руководства процессом самопознания и планирования учащихся профессионально-технического учебного заведения.

Ключевые слова: самопознание, саморазвитие, профессиональная карьера.

Nikolai Vovkovinskyi

Self-knowledge is important factors of self-development and career development of pupils of PTES

In the article is analyzed self-knowledge, as important constituent of self-development of pupil of professional technical education school. Importance of planning for becoming of personality of pupil and his professional career is grounded. The substantive provisions of managing the process of self-knowledge and planning of pupils of professional technical education school is considered.

Keywords: self-knowledge, self-development, professional career.

Ірина Гирка,

*викладач кафедри інформатики
Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків*

ВИДІЛЕННЯ КРИТЕРІЇВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Анотація. У статті виділено критерії формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики. Подано загальні вимоги довиділення й обґрунтування критеріїв формування професійної компетентності. Розглянуто групи критеріїв запропонованих різними науковцями щодо оцінювання рівня формування професійної компетентності загалом та професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики зокрема. Проаналізовано підходи різних науковців до виділення критеріїв формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики. Доведено актуальність розробки повноцінних критеріїв формування професійної компетентності з урахуванням специфіки інформатичних спеціальностей.

Ключові слова. Критерії, формування, професійна компетентність, майбутні учителі інформатики.

Постановка наукової проблеми

Важливою особливістю сучасного періоду розвитку суспільства є його інформатизація, яка на сучасному етапі розвитку набуває все більш глобального характеру, що веде до формування і становлення на нашій планеті нової постіндустріальної цивілізації – інформаційного суспільства. Важливе значення в придбанні цих знань, умінь і навичок мають досвід творчої, дослідницької й самостійної діяльності, що дозволяє фахівцеві визначити свою позицію з того або іншого професійно орієнтованого питання або проблеми. Важливими показниками якості підготовки

майбутнього педагога є професійна компетентність та процес її формування.

У зв'язку з цим **сформовано такі цілі статті:**

- виділити критерії формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики;
- розглянути групи критеріїв запропонованих різними науковцями щодо оцінювання рівня формування професійної компетентності загалом та професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики зокрема;
- проаналізувати підходи різних науковців до виділення критеріїв формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики;
- довести актуальність розробки повноцінних критеріїв формування професійної компетентності з урахуванням специфіки інформатичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних науковців значна увага приділяється певним аспектам професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема змісту педагогічної освіти (В. Алфімов, Г. Єльнікова, М. Євтух, І. Зязюн, В. Курило, В. Луговий, Н. Ничкало, І. Підласий, Г. Пономарьова, А. Харківська, Є. Хриков), вдосконаленню технологій навчання майбутнього вчителя (В. Бондар, О. Мороз, Л. Петриченко, С. Савченко, Т. Яценко та ін.), професійній готовності до педагогічної праці (Л. Кондрашова, В. Моляко, Т. Сорочан), педагогічній компетентності як сукупності якостей, що визначають ефективність професійно-педагогічної підготовки (В. Бездухов, Ю. Варданян, Г. Єльнікова, Л. Калініна, О. Касьянова, В. Моторіна, Г. Пономарьова, А. Харківська, Л. Хоружа); проблемі формування особистості вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки (О. Абдуліна, В. Білозерцев, О. Мороз, Г. Пономарьова, Р. Скульський та ін.).

Обґрунтуванню критеріїв та показників професійної компетентності у майбутніх учителів із філософських, психологічних та педагогічних позицій присвячено спеціальні дослідження.

У ряді наукових праць використовуються різні оригінальні підходи до визначення критеріїв і показників оцінки та рівнів ефективності підготовки студентів до практичної діяльності.

У довідниковій літературі поняття „критерій” (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило) визначається як ознака, на підставі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії [2, с. 270].

У свою чергу термін „показник” характеризує конкретний прояв сутності якостей процесу чи явища і є складником критерію.

Отже, критерій як характеристика педагогічного явища чи об'єкта може мати кілька і навіть багато показників [7, с. 1].

Вивчення педагогічних і психолого-педагогічних досліджень показало наявність декількох основних підходів до розуміння поняття „критерій”. Критерій виражає мірило для визначення, оцінки предмета або явища, ознаку, взяту за основу класифікації, за якою відбувається оцінка, порівняння педагогічних явищ, процесів. Якісна сформованість, ступінь вияву критерію виражається в конкретних показниках. Критерій за своїм обсягом є ширшим поняттям, ніж показник, а останній характеризується рядом ознак. Показник, який є компонентом критерію, служить типовим та конкретним виявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню. Водночас, пріоритет належить тим показникам, які характеризують виявлення якості, насамперед, у діяльності, поведінці, вчинках [6, с. 180].

Теорія і практика формування професійної компетентності передбачає загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв, які зводяться до таких:

- 1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування і розвитку аналізованого явища;
- 2) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між всіма компонентами аналізованого явища;

3) критерії повинні розкриватися через показники, за якими можна судити про більший або менший ступінь вираженості даного критерію;

4) критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі;

5) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними та доповнювати один одного [5, с. 140].

Ряд авторів під (С. Арзуханова, І. Демура, Н. Флегонтова, О. Шмерко) критеріями визначають змістовні елементи структури компетентності, а показниками – кількісні або якісні характеристики властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, тобто міру сформованості того або іншого критерію. При цьому розрізняють:

- якісні показники, які фіксують наявність чи відсутність якої-небудь властивості;
- кількісні показники, які фіксують міру вираженості, розвитку властивості [11, с.300; 13, с. 20]

Б. Яновський зазначає, що критерієм вважається ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація будь-якого явища, процесу, діяльності. Без формулювання критеріїв робота з удосконалення управління вже на самому початку виявляється невизначеною: невідомо, за якими ознаками можна визначати чи вдалося обрати найкращий у цих умовах варіант управління [13, с. 20].

Аналіз досліджень В. Ашумова, А. Харківської та ін.[1, с. 85; 11, с. 310; 12, с. 96] свідчить про те, що вибір критеріїв має здійснюватися з урахуванням таких вимог:

- число критеріїв повинно бути невеликим за кількістю, але достатнім для визначення рівня реалізації основних управлінських функцій;
- система критеріїв має відображати наявну діяльність керівництва з реалізації функцій, тобто бути об'єктивною;
- кожен окремий критерій повинен бути сформульований чітко, допускати як якісну, так і кількісну характеристику;

- система критеріїв повинна відображати найбільш істотні ознаки управлінського процесу та його результати; критерії повинні відображати доцільність управлінської діяльності.

Складність структури професійної компетентності майбутніх учителів та організаційно-педагогічних умов її формування, призводить до значної кількості показників, що пропонується використовувати для оцінювання якості фахової підготовки педагогічних кадрів, широкий їх спектр, що характерний для моніторингових технологій, дозволяє виявляти значущі, але не спрогнозовані чинники та їх взаємозв'язки. Визначаючи критерії формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики вважаємо доцільним спиратися на основні напрями розробки критеріїв якості професійної освіти, що виділяє у своїй роботі П. Вяткін [3, с. 90]:

- змістовні, що дозволяють формувати професійні освітні програми на блоково-модульній основі з урахуванням ступневості та інтеграційного підходу до навчання;
- організаційні, що сприяють реалізації професійних освітніх програм у різних типах освітніх закладів;
- кадрові, що формують такий педагогічний колектив, кваліфікація викладачів у якому має бути залежною від рівня здійснюваних освітніх програм;
- матеріально-технічні, що забезпечуватимуть здійснення обраних професійних освітніх програм;
- мотиваційні, що дозволять особистості обрати свою освітню траєкторію, а професійному освітньому закладу сформувати реальну освітню систему;
- національно-регіональні, що враховуватимуть можливості й особливості регіону, а також сприятимуть розвитку економіки й соціальної сфери;
- місцеві особливості й традиції освітнього процесу, що стосуються регіону, міста, навчального закладу).

Проте, науковець, на нашу думку, у своєму науковому доробку охоплює майже всі напрями діяльності ВНЗ, що на наш погляд, приводить лише до збільшення кількості критеріїв, що може ускладнити процес оцінювання ефективності формування професійної компетентності майбутніх учителів, про що ми говорили вище.

Є. Єршов виділяє чотири напрями самодіагностики професійної компетентності педагога: раціональне використання колишнього досвіду, традиційних методик; оволодіння новими методиками й прийомами навчальної діяльності; розумне поєднання перших і других при розкритті конкретного змісту матеріалу; здійснення зворотного зв'язку в процесі самоаналізу й самооцінки [4, с. 54].

М. Сідун [8] у своїй роботі визначає такі критерії сформованості професійної компетентності:

- Мотиваційно-ціннісний – сукупність мотивів і потреб, які спонукають майбутнього вчителя до формування власної професійної компетентності.
- Когнітивний критерій представлений системою знань, якими повинен володіти майбутній учитель.
- Практичний критерій зумовлений тим, що володіння знаннями, які забезпечують функціонування певних сфер педагогічної діяльності вчителя є лише необхідним складником його професійного досвіду, що вимагає спроможності застосовувати набуті знання у практичній діяльності і забезпечується реалізацією системи відповідних професійних умінь і навичок.
- Рефлексивний критерій, зазначає, що оцінка результатів навчання має суттєве значення для формування самооцінки студента та його особистості загалом.

О. Спірін виділяє зовнішні (проектувальний, конструктивний, організаційний, комунікативний та гностичний) та внутрішні (диференціації,

індивідуалізації, інтенсифікації процесу навчання і результативності навчальної діяльності) критерії [10].

У свою чергу, Я. Сікора [9, с. 50] визначає такі критерії формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики

- Когнітивний – знання про сутність професійної компетентності, усвідомлення її значущості для підготовки майбутнього педагога в умовах переходу до інформаційного суспільства, володіння системою знань, необхідною та достатньою для успішного формування професійної компетентності.

- Суб'єктність позиції та діяльності вчителя – сукупність професійних умінь (гностичних, комунікативних, дидактичних, організаційних, проєктивних, конструктивних, управлінських); активне використання інформаційних технологій та комп'ютера в професійній діяльності, як засобу пізнання та розвитку професійної компетентності, самовдосконалення та творчості, а також виховання подібних якостей у своїх учнів.

- Особистісний - професійно важливі якості особистості.

- Педагогічна рефлексія – розуміння власної значущості в колективі та розуміння результатів своєї діяльності, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе і самореалізації в професійній діяльності.

Також науковець пропонує такі рівні сформованості професійної компетентності майбутнього учителя інформатики: адаптивний – характеризується несформованістю професійних намірів, незадоволеністю вибором професії; алгоритмічний - характеризується нестійким відношенням майбутніх учителів до педагогічної реальності; репродуктивно-творчий – відрізняється розвиненою суб'єктною позицією; творчий – передбачає творчість діяльності, вчитель здатний до нестандартного розв'язання завдань, вміє знаходити рішення в складних ситуаціях [9, с. 51]

Проте, автор, на нашу думку, не враховує необхідність формування

позитивної мотивації до навчання як необхідну складову формування професійної компетентності.

Проаналізувавши точки зору наведених вище авторів, ми виділяємо такі критерії формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі їх фахової підготовки: 1) професійно-практичний; 2) інформаційно-пізнавальний; 3) особистісно-мотиваційний.

Висновок

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя здійснюється через зміст освіти, який включає в себе не тільки зміст предметної області, але і професійні навички та вміння, які формуються в процесі оволодіння предметом, а також завдяки активній позиції студента в соціальному, культурному житті ВНЗ. Отже, визначення критеріїв та показників формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики є важливим, оскільки лише за їх наявності можливе якісне формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики.

Використана література

1. Ашумов В. Р. Якість освіти у ВНЗ / В. Р. Ашумов – К. : Наукова думка, 2010. – 122 с.
2. Яременко П. С. Якість освіти в Україні / П. С. Яременко – К. : Лібра, 2011. – 157 с.
3. Великий енциклопедичний словник [за ред. О. Прохорова]. – К.: Генеза, 1991. – 495 с.
4. Вяткин П. В. Качество образования / П. В. Вяткин – М. : Педагогика, 2010. – 153 с.
5. Ершов Е. Система менеджмента качества / Е. Ершов, Г. Комкова, В. Шаратина // Образование в России. – 2005. – № 11. – С. 50–56.
6. Коростіль Л. А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище / Л. А. Коростіль // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми: Видавництво СумДПУ, 2009. – №1. – С. 138 – 145
7. Мищенко, А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / А. И. Мищенко. – М., 1992. – 387 с.
8. Сідун М. М. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи Науковий блог НаУ «Острозька Академія» <http://naub.oa.edu.ua/2013/kryteriji-ta-rivni-sformovanosti-profesijnoji-kompetentnosti-majbutnoho-vchytelya-inozemnoji-movy-pochatkovoji-shkoly/>
9. Сікора Я. Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я. Б. Сікора // Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / редкол. : В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, О. В. Караман та ін. – К : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. – С. 49–53

9. Спирін О.М., 2013 ISSN 2076–8184. Інформаційні технології і засоби навчання. 2013. №1 (33).Режим доступу до журналу: <http://journal.iitta.gov.ua>

10. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ: дис.. канд.. пед. Наук за спеціальністю/ А. А. Харківська. – Харків : КЗ «ХГПА» ХОР, 2011. – 446 с.

11. Харківська А. А. Організаційно–виховна робота студентів – запорука формування творчої особистості педагога / А. А. Харківська // Дев'ять педагогічних читань пам'яті М. М. Дарманського: соціально–педагогічні основи розвитку освіти в регіоні : матеріали всеукр. наук.–практ. конф (Хмельницький, 9 квіт. 2014 р.) / Хмельн. гуманіт.–пед. акад. – Хмельницький : ХГПА, 2014. – С. 96–98.

12. Яновский Б. Г. Управление качеством: В чем смысл этого понятия / Б. Г. Яновский // Высшее образование сегодня. – 2007. – №3. – С. 18–21.

Ирина Гирка

Выделение критериев формирования профессиональной компетентности будущих учителей информатики

Аннотация. В статье выделены критерии формирования профессиональной компетентности будущих учителей информатики. Приводятся общие требования к выделению и обоснованию критериев формирования профессиональной компетентности. Рассмотрены группы критериев предложенных различными учеными по оценке уровня формирования профессиональной компетентности в целом и профессиональной компетентности будущего учителя информатики в частности. Проанализированы подходы разных ученых к выделению критериев формирования профессиональной компетентности будущих учителей информатики. Доказана актуальность разработки полноценных критериев формирования профессиональной компетентности с учетом специфики информатических специальностей.

Ключевые слова. Критерии, формирование, профессиональная компетентность, будущие учителя информатики.

GyrkaIrinaVladimirovna

Definition of criteria of formation of professional competence of future teachers informatics

Abstract. The article highlighted the criteria for the formation of professional competence of future teachers of computer science. The general requirements and selection criteria justify the formation of professional competence. The group considered the proposed criteria for evaluating various scientists of formation of professional competence and general professional competence of future teachers of computer science in particular. Researchers analyzed various approaches to selection criteria for the formation of professional competence of future teachers of computer science. The urgency of developing full-fledged formation of professional competence criteria specific to informatychnyh specialties.

Keywords. Criteria forming professional competence of future teachers of computer science.

Дубініна Оксана Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент відділу науково-організаційної роботи,
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України,
м. Київ

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО МЕХАНІЗМУ ДІЯЛЬНОСТІ ЗНЗ

Анотація. У статті розкрито проблему інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою, за результатами дослідження запропоновано створення комплексного банку управлінської інформації за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій з метою забезпечення реалізації всіх управлінських функцій і підвищення ефективності управління ЗНЗ. Встановлено, що впровадження інформаційного забезпечення організаційного механізму управлінської діяльності дозволяє вчасно і гнучко забезпечувати управління розвитком системи освіти в школі і цілеспрямовано підвищувати її якість.

Ключові слова. Механізм, механізм управління, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційне забезпечення, оптимізація, банк інформації.

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначає пріоритетними шляхами розвитку освіти формування високого рівня інформаційної культури кожного члена суспільства, держави, впровадження сучасних інформаційних технологій у практику навчально-виховного процесу.

Докорінні зміни, що відбуваються нині в українському суспільстві, в тому числі в освіті, вимагають глибокої перебудови педагогічної та психологічної науки відповідно до нових реалій сучасного життя, перспектив соціально-економічного та науково-технічного розвитку нашої держави.

Характерною рисою нашої епохи є перехід суспільства від індустріального до постіндустріального, а нині – до інформаційного. Інформаційні технології все глибше проникають в усі сфери людської життєдіяльності, стають потужною продуктивною силою суспільства. Тому у найближчому майбутньому від рівня інформаційної культури молодого покоління залежатиме науковий, технічний, виробничий, соціально-економічний потенціал народного господарства будь-якої держави та рівень добробуту її народу.

На сучасному етапі інформатизація освіти розглядається як система взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-

методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх, інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу.

Саме тому інформатизація освіти як невід'ємна складова загальної інформатизації суспільства має вирішити завдання підготовки нового покоління до його продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Запровадження в навчальний процес сучасних інформаційних, зокрема, комп'ютерно-орієнтованих і телекомунікаційних технологій, відкриває нові шляхи й надає широкі можливості для подальшої диференціації загального навчання, всебічної активізації творчих, пошукових, особистісно-орієнтованих комунікативних форм навчання, підвищення його ефективності, мобільності й відповідності запитам практики.

Модернізація як комплексний процес системних змін у державі, сфера освіти як її складник і об'єкт управління, що детермінує системний характер зміни функцій, а також організаційну структуру і форм управління, узалежнюються наразі від регулювання організаційно-педагогічних, освітніх, управлінських і соціально-економічних процесів з огляду на тривалий позитивний розвиток і зміни в суспільстві на засадах нових технологій. Відтак, актуальним постають проблеми розроблення, вдосконалення існуючих та запровадження ефективно діючих механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів та їх інформаційного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування дієвих механізмів управління освітою є предметом дослідження багатьох вчених.

У своїй праці Л. Паращенко аналізувала державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні, також досліджувала проблему методології, стратегії та механізми управління освітою [10]. До того ж, у монографії Л. Ващенко проаналізовано проблему управління інноваційними процесами в загальній середній освіті [2]. Тим самим Л. Калініна розкриває сутність механізму управління, механізму управління розвитком школи, організаційного механізму управління, окреслює з позицій системології комплекс організаційного механізму управління розвитком школи в сучасних умовах як предмет пізнання та вивчення

керівниками шкіл [5]. Втім, О. Амельницька досліджувала механізми в системі управління виробничо-господарською діяльністю локальних електричних мереж [1].

Мета статті – розкриття сутності феноменів «механізм управління» та «організаційний механізм управління», репрезентування інформаційне забезпечення організаційних механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів як чинників підвищення ефективності управління.

Виклад основного матеріалу. Термін «механізм» досить часто використовується у різних сферах життєдіяльності. Найчастіше поняття «механізм» визначається більш у технічному контексті, ніж в управлінському, але існують і такі сфери ужитку цього поняття, як «механізми державного управління», «механізми державного регулювання», «механізми реалізації державної політики», «організаційно-економічні механізми», «соціальні механізми», «правові механізми», «політичні механізми», «мотиваційні механізми», «ринкові механізми», «антикризові механізми», «інвестиційні механізми», а також механізми, які стосуються конкретних сфер життєдіяльності (фінансово-кредитний механізм, валютний, механізм державного управління, механізм планування видатків закладів шкільної освіти та інші). Враховуючи це, не можна не погодитись з висловлюванням французького вченого Анрі Кульмана, який наголошував на існуванні величезного числа механізмів, які на його думку, являють собою систему елементів (цілей, функцій, методів, організаційної структури і суб'єктів) та об'єктів управління, в якій відбувається цілеспрямоване перетворення впливу елементів управління на необхідний стан або реакцію об'єктів управління, що має вхідні посилки і результуючу реакцію [8].

Категорія «механізм» у «Короткому економічному словнику» визначена як послідовність станів, процесів, які визначають собою які-небудь дії, явища; система, пристрій, який визначає порядок якого-небудь виду діяльності [7].

Вікіпедія трактує «механізм», як систему тіл, що призначена для перетворення руху одного або декількох тіл у потрібний рух інших тіл. Механізм складає основу більшості машин і застосовується в різноманітних технічних

об'єктах.

В енциклопедії бізнесмена, економіста, менеджера поняття «Механізм» визначається як сукупність процесів, прийомів, методів, підходів, здійснення певних дій задля досягнення мети. У процесі розкриття цієї тематики слід акцентувати увагу на категорії «механізм управління» [4].

За визначенням М. Корецького механізм – це система засобів, важелів, методів і стимулів [3].

Таким чином, аналізуючи джерельний масив наукової та науково-педагогічної літератури, можна узагальнити: «механізм» – це система засобів, методів й стимулів, яка визначає собою порядок якої небудь діяльності.

У процесі розкриття мети статті слід також акцентувати увагу на категорії «механізм управління». З огляду на це наведемо кілька конструктивних визначень категорії «механізм управління», що запропоновані вченими і дослідниками, в яких робиться акцент на особливості, склад, призначення та його роль в управлінській діяльності керівника ЗНЗ.

На думку М. Круглова, механізм управління – це сукупність економічних, мотиваційних, організаційних і правових засобів цілеспрямованого впливу суб'єктів управління і впливу на їхню діяльність, що забезпечують узгодження інтересів учасників державного управління та громадського врядування, які взаємодіють [6]; як штучно створена система управлінських засобів, за допомогою якої здійснюється прийняття науково обґрунтованого управлінського рішення і досягається ефективна його реалізація [6].

За енциклопедичними даними феномен поняття «механізм управління» являє собою спосіб організації управління суспільним виробництвом з притаманними йому формами, методами, засобами, що відповідають кожній історичній епосі [3].

З погляду А. Малицького механізм управління визначається, як принципи і задачі управління, методи, форми й інструменти управління, організаційна структура управління підприємством та його персонал, інформація та засоби її обробки [9].

Тим самим, феномен поняття «механізм управління» учені розуміють

неоднозначно, а це значно утруднює формування наукових засад теорії механізму управління в сфері освіти, сприйняття та практичне застосування в процесі управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів.

Термінологічний аналіз наведених визначень та їх компонентний склад дає змогу зробити висновок про те, що механізм управління – це система, призначена для практичного здійснення управління й досягнення поставлених цілей, що має визначену структуру, методи, важелі, інструменти впливу на об'єкт управління з відповідним правовим, нормативним та інформаційним забезпеченням; сутність і структура категорії, як і види механізмів управління, суттєво відрізняються залежно від авторських інтерпретацій.

З огляду на окреслену тематику, розглянемо сутність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління ЗНЗ. Організаційний механізм управління трактується як: організаційна структура управління, яка становить форму упорядкованості служб і підрозділів суб'єкта господарювання, що забезпечує відповідність їх взаємодії [1]; організація діяльності у вузькому розумінні цього слова [10]; організація практичного здійснення управління загальноосвітнім навчальним закладом, що включає об'єкт і суб'єкт управління та взаємовплив між ними; сукупність цілей, завдань, функцій, методів управління, організаційної структури та результати функціонування організації; організація ефективної діяльності організаційної системи, що функціонує в умовах динамічних змін потреб суспільства та нестабільного зовнішнього середовища. При цьому статичку організаційного механізму управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів визначають суб'єкти та об'єкти управління, які утворюють організаційно-структурну основу механізму, а динаміку – комплекс інформаційно-комунікаційних зв'язків і взаємодій між ними.

До різновидів організаційних механізмів відносять: організаційно-структурні, організаційно-технічні, організаційно-економічні, організаційно-адміністративні; організаційний механізм управління інтелектуальною діяльністю, механізм управління організаційним розвитком системи, механізм управління організаційною системою, механізм управління активною системою, механізм

самоорганізації управління діяльністю організації, механізм організаційного розвитку системи, механізм розвитку організаційної культури, механізм організаційного розвитку ліцею або колегіуму, організаційний механізм управління розвитком педагогічного персоналу, механізм організації розвитку навчального середовища, організаційний механізм управління діяльністю суб'єктів ліцею.

Необхідною умовою управління школою є її інформаційне забезпечення. Інформаційне забезпечення управління школою полягає у виборі і відповідній обробці даних, що характеризує стан її освітньої системи.

Основні функції інформаційного забезпечення в управлінні школою полягають у наступному:

- задовольняти потреби учнів, учителів, адміністрацію школи і інших структурних підрозділів у інформації, необхідної для забезпечення взаємодії між всіма учасниками навчально-виховного процесу;
- інформувати про стан освітнього процесу в школі, про забезпеченість засобами навчання, про рівень навчальних досягнень учнів, про професійну кваліфікацію вчителів;
- передавати учням, учителям, адміністрації школи дані і документи, які стосуються їх діяльності;
- систематично виявляти рівні розвитку інтелекту, емоційно-психічного і фізичного здоров'я, освітні потреби учнів;
- інформувати педагогічних працівників про залучення батьків у процес виховання і навчання своїх дітей, інформувати про труднощі, з якими стикаються батьки.

Вся інформація, що накопичується в школі, розділяється на зовнішню і внутрішню. Зовнішня – це директиви і нормативні документи системи міського управління (накази, розпорядження та ін.), навчальні плани і програми, суспільно-політична і науково-педагогічна інформація. Внутрішня інформація допомагає представити стан і результати навчання, виховання і розвитку учнів; інформацію про керівників школи і вчителів, результати їхньої діяльності; дані про матеріально-технічну базу; інформацію про зовнішні зв'язки школи з іншими установами.

Вся інформація також поділяється за часом на оперативну і стратегічну (тематичну і шкільну). Оперативна інформація має на меті миттєво виявляти відхилення в управлінні. Це ті дані, які потрібні керівнику школи, для того, щоб оцінити роботу школи за день, тиждень, місяць, семестр. Стратегічна інформація – це дані про підсумки аналізу навчального року. Крім того, це комплексні програми розвитку школи, директивні документи Міністерства освіти і науки України, постанови уряду та інше. Оперативна і стратегічна інформація як у керуючої, так і в керованих підсистемах за своїм змістом є складовою частиною підсумкової інформації.

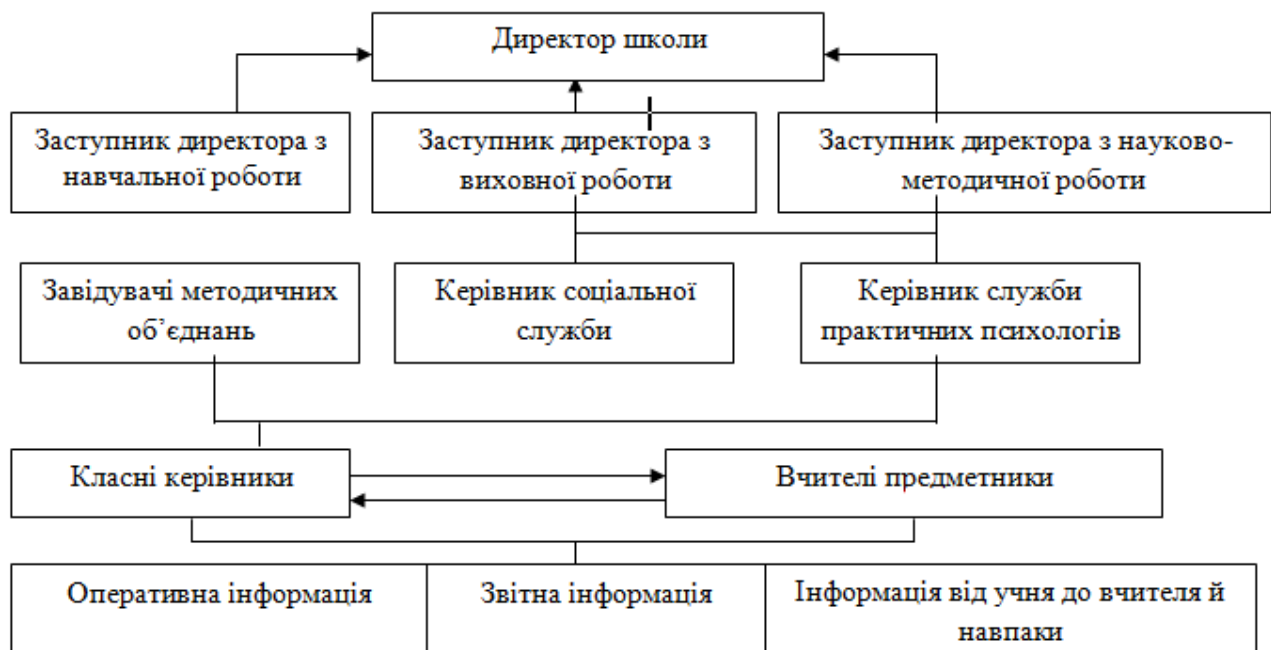


Рис. 1. Розподіл інформаційних потоків серед суб'єктів управління ЗНЗ

Основним інструментом створення системи інформаційного забезпечення управління школою є педагогічний моніторинг, що став основою для практичної реалізації ідеї диференціації в рамках школи з диференційованим підходом до навчання. У зв'язку з необхідністю відстежувати ефективність диференційованого підходу одним з найважливіших аспектів виявився вибір системи збору інформації і забезпечення системи управління освітнім закладом (рис. 1).

Створення комплексного банку управлінської інформації, модель якого уявляє собою матрицю, де номери рядків визначають види інформації за функціями

управління (нормативно-правова, науково-методична, планово-прогностична, контрольнo-аналітична інформація), а номери стовпців позначають види інформації за змістом управлінської діяльності, що дозволяє реалізувати всі зазначені вимоги і тим самим значно підвищити ефективність управління школою.

Збір і збереження управлінської інформації відповідно до цієї моделі полегшує процес аналізу діяльності педагогічного колективу й адміністрації школи, тому що тут вже встановлені логічні (причинно-наслідкові) зв'язки.

Результат (рівень навченості і розвитку учнів) залежить від соціально-правового захисту дітей і якості освітнього процесу. А освітній процес, у свою чергу, залежить від ресурсів (від кадрів, їхньої кваліфікації і матеріально-фінансового забезпечення школи). І все це в кінцевому результаті визначає ефективність системи управління школою.

Висновки. Отже, впровадження інформаційного забезпечення організаційного механізму управлінської діяльності дозволяє вчасно і гнучко забезпечувати управління розвитком системи освіти в школі і цілеспрямовано підвищувати її якість. Особливо це стосується обліку, обробки та аналізу інформації всіма суб'єктами управління.

Використана література

1. Амеліницька О. В. Механізми в системі управління виробничо-господарською діяльністю локальних електричних мереж / О. В. Амеліницька // Інновації в державному управлінні та місцевому самоврядуванні : зб. наук. праць Донецького державного університету управління. – Донецьк, 2007. – Т. VIII. – Вип. 88, серія «Державне управління». – С. 11–18.
2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. / Л. М. Ващенко. – К. : Тираж, 2005. – 380 с.
3. Бакуменко В. Д., Безносенко Д. О. Виявлення комплексу проблем державного управління процесами європейської та євроатлантичної інтеграції України, розробка пропозицій щодо вдосконалення системи державного управління цими процесами: Науково-дослідна робота. – К.: НАДУ при Президентові України; Центр навчання і досліджень з європейської та євроатлантичної інтеграції України. – 41 с. - [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.napa-eurostudies.org.ua/2-2.rtf>.
4. Енциклопедія бізнесмена, економіста, менеджера / [за ред. Р. Дяківа]. – К.: Міжнародна Економічна Фундація, 2000. – 480 с.
5. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: моногр. – К.: Айлант, 2005. – 275 с.
6. Круглов М. И. Стратегическое управление компанией : учебник для вузов / М. И. Круглов. – М. : Русская деловая литература, 1998. – 360 с.
7. Краткий экономический словарь / Под ред. А. Н. Азрилияна. - М.: Институт новой экономики, 2001. – 1088 с.

8. Кульман А. Экономические механизмы: пер. с франц. / Под общ. ред. Н. И. Хрустальной. - М.: Прогресс; Универс, 1993. - 192 с.

9. Малицкий А. А. Організаційно-економічний механізм управління підприємством: сутність і структура / А. А. Малицкий // Шоста Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Сучасність, наука, час. Взаємодія та взаємовплив». – 2010. – С. 378.

10. Паращенко Л. І. Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: методології, стратегії, механізми : моногр. / Л. І. Паращенко. – К. : Майстер книг, 2011. – 536 с.

Дубинина Оксана Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент отдела научно-организационной работы
ДВНЗ «Университет менеджмента образования» НАПН Украины,
г. Киев

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОГО МЕХАНИЗМА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОУЗ

Аннотация. В статье раскрыто проблему информационного обеспечения организационного механизма управления школой, по результатам исследования предложено создание комплексного банка управленческой информации с помощью информационно-коммуникационных технологий с целью обеспечения реализации всех управленческих функций и повышения эффективности управления ОУЗ.

В результате исследования уточнено понятие «механизм управления» (система, которая предназначена для практического осуществления управления и достижения поставленных целей, и которая имеет определенную структуру, методы, рычаги, инструменты воздействия на объект управления с соответствующим правовым, нормативным и информационным обеспечением), а так же «организационный механизм управления» (организация управления общеобразовательным учебным заведением, которая включает в себя объект, субъект управления и взаимодействие между ними).

Установлено, что внедрение информационного обеспечения организационного механизма управленческой деятельности позволяет своевременно и гибко обеспечивать управление развитием системы образования в школе и целенаправленно повышать ее качество.

Ключевые слова: механизм, механизм управления, информационно-коммуникационные технологии, информационное обеспечение, оптимизация, банк информации.

Dubinina Oksana V.,
Ph.D., associate professor of the department of scientific and organizational work
State Higher Educational Institution «University of educational management»
National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kiev city

INFORMATION SUPPORT OF AN INSTITUTIONAL MECHANISM OF SCHOOL ACTIVITIES

Annotation. The article deals with the problem of information support institutional mechanism to school management, the results of the study suggested creating an integrated bank management information using ICT to ensure the implementation of all management functions and improve the efficiency of school management.

The study clarified the concept of «control mechanism» by which we mean a system that is designed for the practical implementation of management and achieve the goals that have defined the structure, methods, instruments, tools of influence on the management object with the appropriate legal, regulatory and information software.

Thesis there is determined basic functions of information support in the management of

secondary schools, namely to meet the needs of students, teachers, school administration and other structural units of information necessary to ensure interaction between all participants of the educational process; informed about the state of the educational process in schools, the provision of training facilities, the level of educational achievements of students of professional qualifications of teachers, transfer students, teachers, school administration data and documents related to their activities; systematically identify the level of intelligence, emotional, mental and physical health and educational needs of students; inform teaching staff to involve parents in the process of upbringing and education of their children, to inform about the difficulties faced by parents.

It was established that the main instrument for establishing information system management school is pedagogical monitoring, which became the basis for the practical realization of the idea of differentiation within schools differentiated approach to learning.

Keywords: the mechanism, control mechanism, ICT, information, optimization, bank information.

Матеріали статті подано в редакції автора

Альона Кравченя,
викладач кафедри інформатики
Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Анотація. У поданій статті автором проаналізовано організаційно-педагогічні умови професійної підготовки. На основі аналізу науково-педагогічної літератури автором визначено дефініцію поняття «організаційно-педагогічні умови управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики» та виділено безпосередньо самі умови, а саме: створення інформатично-освітнього середовища, наявність розвивального середовища, моніторинг ефективності управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики. освітнього профілю.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, професійна підготовка, управління, ВНЗ, майбутні учителі інформатики.

Постановка наукової проблеми

Сучасний студент має бути психологічно готовим до швидкого оволодіння різними навичками та функціями. Отже, професійна підготовка майбутнього фахівця та, власне, майбутнього вчителя інформатики має базуватися на необхідних інструментальних знаннях, практичних навичках і прагматичному мисленні. Неабияку роль у досягненні заявленого результату відіграє управління якістю професійної підготовки, у тому числі й майбутніх учителів інформатики, що має відбуватися за певних організаційно-педагогічних умов. Отже проблема організаційно-педагогічних умов управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики є актуальною.

Метою статті є проведення аналізу організаційно педагогічних умов професійної підготовки та визначення організаційно-педагогічних умов управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Основні теоретико-методологічні положення підготовки фахівців склали наукові доробки вчених, виконаних у межах проблем: модернізації національної системи ступеневої освіти (І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, Г. Єльнікова, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Ничкало, Л. Калініна, О. Коваленко, О. Савченко, В. Семиченко, М. Степко, Г. Пономарьова, М. Ярмаченко та ін.); теорії і методології наукових досліджень (В. Андрущенко, С. Гончаренко, Г. Журавльов, М. Лазарєв, Е. Карпова, Т. Кожухова, І. Руснак, А. Харківська, О. Цокур та ін.); організаційно-педагогічних аспектів ефективного навчання інформатики у середньоосвітніх навчальних закладах (Н. Апатова, Л. Білоусова, А. Верлань, М. Жалдак, Ю. Машбиць, О. Меньяйленко, Н. Морзе, К. Пахотін, Ю. Рамський та ін.); навчання інформатики студентів у вищих педагогічних навчальних закладах (Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Мошель); використання засобів математичної статистики в гуманітарних дослідженнях (П. Воловик, Дж. Гласс, М. Грабарь, Л. Ітельсон, В. Камишин, К. Краснянська, А. Киверялг, Ю. Пелех, Н. Розенберг, Я. Скалкова, Дж. Стенлі та ін.); Детально аналізують питання, що стосуються розкриття організаційно-педагогічних умов в навчальному процесі Р. Гурова, О. Федорова, В. Манько, А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий, Г. Голубова, А. Зубко, Б. Чижевський; організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів інформатики: О. Башмакова, В. Бикова, М. Жалдака, С. Гончаренка, Р. Гуревича, Ю. Дорошенка, М. Ковалю, Н. Морзе та інших.

Організаційно-педагогічні умови більшістю науковців (В. Андреев, Г. Вергелес, Б. Дьяченко, Т. Сорочан, П. Торопов, О. Федорова та ін..) розглядаються як спеціальні чинники, які передбачають упорядкування всіх видів зв'язків структурних компонентів системи управління та забезпечують

ефективну взаємодію у колективі ВНЗ для якісної реалізації професійної підготовки майбутніх фахівців на різних рівнях управління: стратегічному, тактичному, оперативному.

Є. Хриков окреслює сутність організаційно-педагогічних умов як цілісної системи у зв'язку з забезпечення реалізації цілей навчального закладу, а сутність управлінської діяльності – зі створенням педагогічних умов для роботи навчального закладу у модифікації, перенесенні положень педагогіки, психології, передового досвіду у практику конкретного навчального закладу [9].

О. Романовська визначає організаційно-педагогічні умови як сукупність зовнішніх обставин освітнього процесу й внутрішніх особливостей особистості студента, від яких залежить формування професійних якостей і умінь особистості конкурентноздатного фахівця та реалізуються всі компоненти формування конкурентноздатного фахівця [5].

Дослідники А. Найн та Ф. Ключев вважають, що "...освітня діяльність.. має забезпечуватися цілим комплексом організаційно-педагогічних умов, які є структурними компонентами цілісної педагогічної системи, взаємозалежними між собою". Автори в якості організаційно-педагогічних умов подають "концепцію планованого результату освіти, яка втілена в освітніх стандартах і є конкретизованим описом глобальної мети освіти, що відбиває ціннісні орієнтації учнів, поєднані із ціннісними орієнтирами суспільства, вимогами до випускника й педагогів, готових і здатних її реалізувати; структуру й зміст професійної освіти, що є основою освітнього процесу, поза якою досягнення цілей освіти прийме хаотичний, стихійний характер, а сам освітній процес стане багато в чому не діагностованим: технології педагогічного процесу, які будуть сприяти приведенню в дію механізмів, що забезпечують реалізацію концепції планованого результату освіти, додадуть структурі освітнього процесу функціонального характеру, забезпечать формування необхідних знань, умінь і навичок, відбитих у змісті освіти" [4].

Проаналізувавши думки відомих науковців, ми дійшли висновку, що найбільш прийнятним для вирішення завдань нашого дослідження є висловлювання Є. Хрикова, який визначає організаційно-педагогічні умови функціонування освітнього закладу і пов'язує їх із сутністю управлінської діяльності.

У теорії управління освітою немає конкретного підходу до виділення найбільш прийнятних умов управління якістю професійної підготовки. Кожен автор розробляє та пропонує свої.

В. Загвязинський пов'язує управління якістю професійної підготовки зі створенням таких організаційних умов:

- забезпечення теоретичного оснащення (формування наукового світогляду під час вивчення навчальних дисциплін, оволодіння сучасною педагогічною та психологічною теорією);
- реалізація методичного оснащення (вміння варіативно використовувати методи, прийоми, форми навчання й виховання в залежності від конкретних ситуацій, оволодіння технікою і технологією розв'язання педагогічних завдань);
- спонукання до творчого вирішення педагогічних завдань, в основі якого лежить віра у можливості учнів, позитивне відношення до педагогічної діяльності, незадоволеність вже досягнутим, потреба у самовдосконаленні тощо;
- сприяння розвитку тих здібностей, що необхідні для творчої діяльності: пізнавальної активності, самостійності, вміння визначити альтернативу очевидному, аналіз та оцінка різноманітних варіантів, прогнозування ходу педагогічного процесу та можливостей розвитку учнів, висування гіпотез та здійснення перенесення їх в практичну площину [2].

Проте, автор не враховує необхідність створення інформативно-освітнього середовища, як необхідної організаційно-педагогічної умови управління підвищенням якості професійної підготовки майбутніх учителів інформатики.

А. Зубко поділяє організаційно-педагогічні умови управління якістю професійної підготовки у закладах педагогічної освіти на дві групи:

- умови, що забезпечують процес навчання (рівень професійності тих, хто навчає ступінь готовності до навчання тих, хто навчається);
- умови що забезпечують удосконалення навчального процесу (матеріально-технічне; навчально-методичне забезпечення процесу) [3].

Проте, науковець не враховує особливості фахової підготовки різних педагогічних напрямів при виділенні організаційно-педагогічних умов управління якістю професійної підготовки.

Л. Кабаніна, Н. Толстолуцький подають такий перелік організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності управління професійною підготовкою:

- вдосконалення посадових обов'язків кожного педагога;
- вдосконалення заохочувальної системи в педагогічному процесі;
- організація роботи всіх структур в комплексі в режимі розвитку;
- створення банку інформації, на основі якого можна аналізувати і коригувати освітньо-виховну ситуацію;
- підвищення педагогічної майстерності та управлінської компетентності всіх учасників управління. [7].

Проте, дослідник, під час виділення організаційно-педагогічних умов управління якістю професійної підготовки не приділяє належної уваги необхідності створення розвивального середовища.

Підсумовуючи все вищезазначене, можемо сказати, що жоден комплекс проаналізованих організаційно-педагогічних умов управління якістю професійної підготовки не містить моніторингової складової.

Отже, відповідно до завдань дослідження, перейдемо до аналізу організаційно-педагогічних умов управління якістю професійної підготовки саме майбутніх учителів інформатики відповідно до аналітичного алгоритму розгляду організаційно-педагогічних умов професійної підготовки загалом (див. вище).

Сьогодні для успішного вирішення завдань сучасної освіти, майбутній учитель інформатики повинен володіти знаннями й уміннями з:

використання мережі Інтернет і науково-освітніх комп'ютерних мереж; розробки та впровадження в освітній процес педагогічних програмних засобів (ППЗ) на основі сучасних систем програмування; створення програмних засобів для управління освітнім процесом; використання системи комп'ютерної верстки для створення дидактичних матеріалів тощо.

На думку Г. Голубової [1], організаційно-педагогічні умови для підготовки майбутніх учителів інформатики становлять сукупність дій та взаємодій, що забезпечують внесення прогресивних змін у цілісне функціонування професійної підготовки у ВНЗ та дають змогу підвищити рівень сформованості визначених компетентностей студентів. Автор вважає, що організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів інформатики сприяють удосконаленню освітнього процесу, допомагає накопиченню відповідних знань, підтримує інтелектуальні зусилля студентів, стимулює пізнавальну активність. Таким чином, підвищується мотивація студентів до навчання, що впливатиме на всі види діяльності студента [1].

І. Степанова до організаційно-педагогічних умов забезпечення якості процесу професійного підготовки майбутнього вчителя інформатики. пропонує віднести такі:

- формування пізнавальної активності;
- формування професійно-педагогічного стилю мислення майбутнього вчителя інформатики;
- формування готовності до самоосвіти майбутнього вчителя інформатики;
- формування вміння структурувати інформацію (навчальний матеріал);
- моделювання професійної діяльності в умовах професійно-педагогічного інформаційного освітнього середовища [6].

Проте, дослідниця, під час виділення організаційно-педагогічних умов забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, обійшла увагою технічне та технологічне забезпечення.

Також, слід зазначити, що вищезгадані дослідники визначають організаційно-педагогічні умови та організаційно-педагогічні умови забезпечення якості, проте не згадують про управління, тоді як якість професійної підготовки майбутніх учителів інформатики неможлива без комплексу належних організаційно-педагогічних умов управління цим процесом, що сприятиме всебічному розвитку студента.

Проаналізувавши організаційно-педагогічні умови управління якістю професійної підготовки загалом та майбутніх учителів інформатики зокрема, виділені науковцями, ми пропонуємо під організаційно-педагогічними умовами управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики розуміти сукупність внутрішніх характеристик (інформатично-освітнє, розвивальне середовища тощо) та зовнішніх чинників (фінансовий, іміджевий недостатній рівень компетентності шкільних учителів інформатики, недостатня науково-дослідницька робота з питань методичної підготовки майбутніх учителів інформатики, гіпермінливість методичного забезпечення та критеріїв оцінювання тощо), які передбачають взаємозв'язок структурних компонентів системи управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, впливають на процес досягнення мети та сприяють дотриманню вимог до відповідного освітнього профілю.

Спираючись на все вищезазначене, ми визначаємо такі організаційно-педагогічні умови управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики:

- створення інформатично-освітнього середовища полягає у створенні загальних інформаційних технологій навчання для різних навчальних дисциплін, орієнтованих на інформаційну підтримку різної форми навчальної діяльності; використанні технології інтегрованого подання і якості знань за допомогою гіпермедіа, мультимедіа систем, електронних книжок тощо; упровадженні засобів НІТ, розробка нових компонентів методик викладання; використанні засобів комп'ютерних мережевих технології обміну різноманітною інформацією між користувачами, для

доступу до баз даних, бібліотечних фондів, ресурсів великих наукових центрів тощо [8];

- наявність розвивального середовища полягає у розвитку креативного мислення під час самостійної роботи студентів з інформаційними ресурсами; організації аналітико-синтетичної діяльності з технічним та технологічним забезпеченням;

- моніторинг ефективності управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики – є сучасним інструментом менеджменту освіти, управління та оцінювання якості професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики; прийняття відповідних управлінських рішень; створення оптимальних умов професійної підготовки з метою досягнення відповідності міжнародним стандартам ІСО; можливість діагностики та корекції отриманих результатів.

Висновок

Отже, спираючись на аналіз науково-педагогічних джерел, можемо зазначити, що визначені організаційно-педагогічні умови управління якістю підготовки майбутніх учителів інформатики сприятимуть розвитку інноваційних напрямів у освітньому процесі майбутніх учителів інформатики; використанню технології інтегрованого подання і якості знань за допомогою гіпермедіа, мультимедіа; розвитку креативного мислення студентів під час самостійної роботи з інформаційними ресурсами; діагностиці та корекції отриманих результатів професійної підготовки.

Використана література

1. Голубова Г.В. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів [Електронний ресурс] / Голубова Ганна Василівна. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
3. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. – 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Зубко. – Київ, 2002. – 22 с.

4. Найн А.Я., Клюев Ф.Н. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / А.Я. Найн, Ф.Н. Клюев. – Челябинск : Изд-во челябинского ин-та развития профессионал. образования, 1998. – 264 с.
5. Романовська О. О. Організаційно-педагогічні умови підготовки конкурентноздатного фахівця в інженерно-педагогічному навчальному закладі. – [Електронний ресурс]. – Теорія і практика управління соціальними системами 3'2011 Проблеми професійної освіти. – Режим доступу: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/Tipuss/2011_3/Roma.pdf
6. Степанова И. Ю. К вопросу об обеспечении качества профессиональной подготовки будущих учителей информатики. – [Електронний ресурс]. – И.Ю. Степанова. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2007/Moscow/I.html>
7. Управління освітніми системами: навч. посібник [текст] / сост. Л.А. Кабаніна, Н.П. Толстолуцький. - Балашов: Видавництво "Миколаїв", 2005. - 60 с. , 6
8. Харківська А. А. Аналіз шляхів удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики / А. А. Харківська // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. пр. Херсон. нац. техн. ун-ту. – Херсон : Грінь Д. С., 2014. – С. 172–174.]
9. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом / Є. М.Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.

Алена Кравченя

Организационно-педагогические условия менеджмента качества профессиональной подготовке будущих учителей информатики

Аннотация. В данной статье автором проанализированы организационно-педагогические условия профессиональной подготовки. На основе анализа научно-педагогической литературы автором определена дефиниция понятия «организационно-педагогические условия управления качеством профессиональной подготовки будущих учителей информатики» и выделены, непосредственно, сами условия, а именно: создание информатическо-образовательной среды, наличие развивающей среды, мониторинг эффективности управления качеством профессиональной подготовки будущего учителя информатики образовательного профиля.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, профессиональная подготовка, управление, вуз, будущие учителя информатики.

Alena Kravchenya

Organizational pedagogical conditions quality management training future teachers information

Abstract. In the submitted article the author analyzes the organizational and pedagogical conditions of vocational training. Based on the analysis of scientific and educational literature author defined definition of the concept of "organizational and pedagogical conditions of quality management training future teachers of science" and allocated directly to the same conditions, namely the creation informatyc educational environment, the presence of developing environment, monitoring the effectiveness of the quality management training future science teacher. educational profile.

Keywords: organizational and pedagogical conditions, professional training, management, universities, future teachers of computer science.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КВАЛІФІКОВАНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ДО ТРАНСФОРМАЦІЙ РИНКУ ПРАЦІ

Анотація. У статті розглядаються трансформаційні процеси в економіці країни, соціально-економічні перетворення у суспільстві, що обумовлюють необхідність більш гнучких механізмів використання людського капіталу в умовах економічної нестабільності, підвищення необхідності оперативного реагування на виклики ринку праці. З'ясовується, що стабільність попиту ринку праці на працівників економічного профілю відноситься тільки до висококваліфікованих фахівців своєї справи. Узагальнення досліджень вітчизняних вчених, власних емпіричних досліджень надає змогу засвідчити недостатню сформованість готовності кваліфікованих працівників економічних професій до реалій ринку праці. Доводиться необхідність використання неформалізованих методик проведення практичних занять щодо підвищення адаптивності майбутніх працівників економічних професій до вимог роботодавців.

Ключові слова: кваліфіковані працівники економічного профілю, формування готовності, ринок праці, конкурентоспроможність.

Постановка наукової проблеми

Трансформаційні процеси в економіці країни, соціально-економічні перетворення у суспільстві обумовлюють необхідність оперативного реагування на виклики ринку праці. Незважаючи на невисокий рейтинг конкурентоспроможності України у світовому економічному середовищі певне зростання спостерігається за таким компонентом як «Ефективність ринку праці», що обумовлено використанням більш гнучких механізмів використання людського капіталу в умовах економічної нестабільності [2]. Отже, формування готовності до реалій професійного становлення та

розвитку в ринкових умовах майбутніх бухгалтерів, економістів, менеджерів, удосконалення їх професійної підготовки є однією з актуальних педагогіко-економічних проблем.

Відомо, що висококваліфікований бухгалтер, економіст, менеджер ефективно впливає на якість роботи підприємства, некваліфікований – наносить збитки. Готовність до викликів ринку праці стає однією з важливих професійних компетенцій спеціаліста економічного профілю, адже вона характеризує не тільки властивість чи ознаки окремої особистості, а є концентрованим показником діяльнійсної суті особи, мірою її професійних здібностей.

Важливою проблемою є емоційно-психологічна незрілість працівників економічних професій для роботи за спеціальністю, не розуміння специфічних особливостей бухгалтерської, економічної та управлінської роботи. Одним зі шляхів її вирішення є удосконалення педагогічної техніки та майстерності, постійне оновлення професійних знань викладачів економічних дисциплін, що сприяє прискоренню адаптування випускників у колективі, розвитку їх підприємницьких здібностей.

Мета статті полягає у визначенні засобів ефективного використання програм навчальної практики студентів та учнів економічного профілю з метою одержання практико-орієнтованих знань та ролі педагогів-викладачів у генеруванні цього процесу.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Питанням педагогічної компетентності, педагогічної техніки та майстерності значну увагу в своїх дослідженнях приділяли В. Бондар, С. Горбенко, І. Зязюн, Н. Житник, В. Пікельна, Л. Пуховська, О. Обривкіна, О. Чуйко та ін.

Проблеми психолого-педагогічної компетентності, зокрема викладачів економічних дисциплін, розглядали в своїх працях М. Артюшина, О. Аксьонова, І. Балягіна, О. Брюховецька, Г. Васянович, Д. Дзвінчук, В. Козаков, А. Кудусова, О. Снісаренко.

Важливий внесок у визначення поняття «професійна компетентність» зробили А. Кузьмінський, Л. Столярєнко. Проблемам розвитку особистості та побудови професійної кар'єри присвячено науковий доробок Б. Швальбе, Д. Закатнова, М. Шимановського та ін.

Вважаємо за доцільне проаналізувати основні питання актуальної, з нашої точки зору, проблеми – формування готовності молодших спеціалістів до реалій ринку праці, яка не у повній мірі розкрита у науково-методичній літературі.

Кінцевим результатом науково-методичної, педагогічної, навчально-виховної, фінансово-економічної діяльності навчального закладу будь якого рівня акредитації, організаційно-правової форми та галузевого підпорядкування є випуск спеціалістів або робітників відповідної кваліфікації адаптованих до вимог ринку праці. Працевлаштування та закріплення випускників за отриманою професією на робочих місцях, успішність їхньої професійної кар'єри стає візитною карткою навчального закладу, приваблює абітурієнтів, отже суттєво впливає на конкурентоспроможність закладу освіти.

Підготовку кваліфікованих працівників, молодших спеціалістів економічного профілю (фахівців в галузі фінансів і торгівлі згідно Класифікатору професій) здійснюють такі навчальні заклади, як: коледжі, технікуми, професійно-технічні навчальні заклади. На невідповідності кількості фахівців економічного профілю, яких готують заклади освіти в Україні (економістів, фінансистів, бухгалтерів, спеціалістів по маркетингу, обліковців з реєстрації бухгалтерських даних тощо) потребам національного ринку праці неодноразово наголошували у ЗМІ представники влади, спеціалісти закладів статистики, аналітики щодо прогнозування економічного розвитку, освітяни. Тим не менш, попит на фахівців економічного профілю на ринку праці є стабільним й значна кількість випускників шкіл обирає професію економічного спрямування. Означена ситуація є парадоксальною тільки на перший погляд, послідовний і

детальний аналіз проблеми з'ясовує причини її виникнення та перспективи розв'язання.

Основна причина сталого попиту на фахівців економічного профілю полягає у наявності фінансово-економічної діяльності на всіх підприємствах, організаціях, установах незалежно від їх підпорядкування, галузевої приналежності, джерел фінансування, цілей (комерційних або некомерційних) їхньої діяльності. Під фінансово-економічною діяльністю розуміємо діяльність пов'язану з формуванням, розподілом та використанням ресурсів, яка є синергетичним результатом зовнішніх та внутрішніх фінансових відносин. Така діяльність має цільовим пріоритетом забезпечення виробництва та реалізації продукції (робіт, послуг) з метою поліпшення фінансового стану підприємства, організації, установи [6].

Більше половини випускників коледжів, технікумів, ПТНЗ, які отримали кваліфікацію економічного спрямування за даними реального працевлаштування не працюють за фахом, і зовсім незначний відсоток випускників, які влаштувалися на роботу відповідно кваліфікації, зазначеній у дипломі, закріплюються на першому робочому місці.

Однією з причин ситуації, що склалася нами виокремлюється, зокрема, той факт, що особливих змін зазнала професія бухгалтера в ринкових умовах. Сучасний бухгалтер не тільки веде облік, а й здійснює контроль та аналіз діяльності підприємства, бере участь у плануванні та управлінні. Для успішного виконання своїх обов'язків бухгалтер повинен мати відповідні знання, навички та вміння, йому необхідно знати основи господарського, трудового, цивільного і податкового законодавства, положення, інструкції та інші нормативні документи щодо порядку ведення бухгалтерського обліку та складання фінансової звітності, методичні матеріали міністерств та інших центральних органів виконавчої влади щодо галузевих особливостей застосування положень (стандартів) бухгалтерського обліку.

Згідно кваліфікаційних характеристик професії економіста та менеджера також включають багато важливих і схожих за низкою критеріїв

дій та видів діяльності, які забезпечуватимуть багатофункціональність фахівця в майбутній професійній діяльності та його мобільність на ринку праці.

На нашу думку проблема полягає в тому, що навіть при успішному засвоєнні професійних знань більшість випускників психологічно не готові до роботи за спеціальністю, не розуміють специфіку бухгалтерської, економічної та управлінської роботи, адже у навчальних планах не зазначається необхідність такої підготовки. Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності [4]. Готовність до професійної діяльності складається з таких блоків, як:

- професійна орієнтація (готовність до професійного навчання);
- безпосередній процес опанування знаннями і вміннями у руслі відповідної професії (професійна готовність);
- наявність адекватних змісту діяльності якостей особистості (особистісна готовність);
- адаптація після завершення навчання до професії (професійна адаптація) [5].

З іншого боку, соціально-економічна ситуація в країні потребує набуття навиків самозайнятості, що для спеціалістів економічного профілю означає здатність відкриття та ведення власної підприємницької діяльності, яка потребує більш глибоких знань менеджменту.

З цього приводу важливим є дослідження вітчизняної вченої Л. Сергієвої з формування управлінських навичок в учнівської молоді невинробничой сфери та отримані нею результати. Вона доводить, що «...лише теоретичне ознайомлення з навчальними курсами економічних дисциплін, основ підприємницької та управлінської діяльності не забезпечують цілеспрямованого формування в учнів управлінських навичок». Цей висновок вона підтверджує такими даними: з 260 респондентів біля 62 %

викладачів і 72 % майстрів виробничого навчання недостатньо уявляють собі шляхи та засоби формування в учнівської молоді управлінських навичок. З 400 учнів – біля 65 % респондентів не володіють елементарними практичними навичками організації колективної справи, близько 75 % не змогли правильно скласти ділові папери. Крім того, у процесі навчання, отримуючи відповідні знання, учні не набувають необхідних управлінських умінь і навичок [8, с. 104].

На необхідність надання управлінських умінь і навичок та застосування практико орієнтованих методик викладання економічних дисциплін вказує спорідненість та поінтегрованість професій економічного профілю (табл. 1).

Таблиця 1

Види діяльності бухгалтера, економіста та менеджера відповідно до кваліфікаційних характеристик

Домінуючі види діяльності економіста та менеджера	Бухгалтер	Економіст	Менеджер
Дослідження економічних/управлінських відносин, які виникають між людьми в процесі виробництва	-	+	+
Збір, обробка, коригування інформації про економічні / управлінські явища і процеси для досягнення найвищих результатів підприємства і організації	+	+	—
Аналіз руху і результатів економічної діяльності та оцінка її успішності	+	+	—
Удосконалення процесу економічної /менеджерської діяльності	-	+	—
Планування діяльності підприємства	+	+	+
Складання і перевірка первинних документів	+	-	-
Визначення системи оплати праці та стимулювання для всіх категорій працівників підприємства	+	+	+
Планування витрат, використання ресурсів, прибутку підприємства	+	+	+
Контроль над процесом виконання фінансово-господарської діяльності	+	+	+
Розрахунок потреб підприємства, організації в кадрах	-	+	+
Аналіз причин неефективного використання фонду заробітної плати	+	+	—
Організація документообороту	+	-	-
Діяльність, пов'язана з розрахунками і обробкою великих обсягів інформації, вираженої в цифрах,	+	+	+

інформаційним забезпеченням основних видів діяльності на підприємстві			
Складання економічних обґрунтувань, довідок, періодичної звітності, анотацій і оглядів	+	+	—
Робота з іншими людьми в організаціях для досягнення організаційних цілей і економічного успіху	+	+	+
Розробка методичних положень з ведення обліку	+	-	-
Вірність цілям організації, підпорядкування органами управління	+	+	+
Вивчення попиту та пропозицій на ринку	-	+	+
Планування діяльності підприємства	+	+	+
Формування облікових регістрів	+	-	-
Комунікація (встановлення і розвиток взаємодії між персоналом, іншими установами, організаціями, підприємствами)	-	+	+
Пошук і використання необхідних шляхів і ресурсів для найсприятливішого досягнення основних цілей організації	+	+	+
Складання фінансової та податкової звітності	+	-	-
Розробка бізнес-плану і контроль за його реалізацією	+	+	+
Керівництво (доведення інструкцій і повноважень), організація і оцінка роботи підлеглих	+	+	+
Контроль за виконанням даного завдання	+	+	+
Участь у процесах прийому, підбору і допомоги в професійно-кваліфікаційному рості працівників	-	+	+
Проведення переговорів, бесід з клієнтами	-	+	+
Проведення презентацій	-	—	+

Джерело: розроблено з використанням [1].

Набуття студентами та учнями практико орієнтованих знань, вмінь та навичок, зокрема управлінського спрямування, може відбуватися під час застосування неформалізованих методик проведення занять: прес-конференцій, застосування методу конкретних ситуацій, методу «мозкової атаки», ділових ігор, брейн-рингів. Ці методики доцільно застосовувати у рамках програм з навчальної практики щодо профільних предметів. Застосування сучасних технологій навчання вимагатиме від викладачів економічних дисциплін підвищення педагогічної техніки та педагогічної майстерності.

В. Гриньова і С. Золотухіна педагогічну техніку розглядають як «сукупність умінь, особливостей етичної поведінки вчителя, заснованої на правилах і принципах етикету, що дозволяють сформувати його педагогічну

культуру, яка допомагає адекватно впливати на учня з метою формування його як всебічно розвиненої особистості завдяки доцільно обраним методам і формам діяльності у відповідності з особливостями конкретних об'єктивних і суб'єктивних передумов» [7, с.65-66].

І. Зязюн наголошує на тому, що майстерність педагога в «олюдненні», натхненності знання, яке не переноситься з книжок в аудиторію, а подається як власний погляд на світ. Важливість професійних знань полягає в тому, що на їх основі формується педагогічна свідомість: кожний педагог на підставі власного досвіду виробляє певні принципи і правила, які є засадовими для власних дій і вчинків. Проте аксіоматичним є те, що осмислити та усвідомити їх можна лише за допомогою наукових знань, що потребують систематичного поповнення. Не можна не брати до уваги застереження вченого відносно складності підготовки педагога, його навчання. Адже набуття професійної компетентності полягає в тому, що «професійне знання повинно формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування» [3, с. 52].

Гадаємо бачення вченого щодо основ педагогічної майстерності, професійної компетентності педагога особливо важливе для викладачів економічних дисциплін, які здебільшого не мають базової педагогічної освіти, проте в умовах спрямування навчання на особистісний розвиток учня та студента мають прагнути постійного педагогічного самовдосконалення. Разом з тим, готування спеціалістів економічного профілю потребує від викладача постійного оновлення професійних економічних знань, які у швидких темпах змін у національній економіці застарівають миттєво.

Отже, підвищення готовності кваліфікованих працівників економічних професій до реалій ринку праці, їх адаптивності у професії можливо за умов високої якості знань, набуття навиків підприємницької та управлінської

діяльності, розвитку комунікативної культури, здатності до саморозвитку та самоосвіти.

Висновок

Стабільність попиту ринку праці на спеціалістів економічного профілю відноситься тільки до висококваліфікованих фахівців своєї справи. Відмінними рисами, необхідними для «виживання» у професії є: здатність миттєво і чітко реагувати на зміни; адаптуватися в нових умовах постійного зростання обсягів інформації, її швидкого оброблення, аналізу, підготування управлінського рішення; необхідність постійно «тримати руку на пульсі»; мати високий рівень стресостійкості й прагнення постійно навчатися і розвиватися. Окрім того, сучасні соціально-економічні умови все частіше вимагають наявності знань, умінь і навиків щодо самостійного ведення підприємницької діяльності.

Аналіз сучасних видів діяльності таких економічних професій як бухгалтер, економіст, менеджер довів їх спорідненість та по інтегрованість через наявність управлінської складової, що підтверджує необхідність акцентування уваги на управлінській компетентності спеціалістів економічного профілю.

Формування готовності кваліфікованих робітників економічних професій до трансформаційних змін ринку праці є однією з першочергових задач педагогів – викладачів економічних дисциплін. Гадаємо, що швидше адаптуватися у майбутній професії студентам та учням допоможуть неформалізовані методики проведення практичних занять, зокрема застосування методів конкретних ситуацій, методу «мозкової атаки», ділових ігор, брейн-рингів тощо.

У кінцевому підсумку, підготування конкурентоздатних кваліфікованих робітників економічних професій є одним з критеріїв ефективності діяльності навчального закладу, адже створення якісного освітнього продукту зміцнює його позиції на ринках праці й освітніх послуг.

Подальші дослідження щодо зазначеної проблеми лежатимуть у царині визначення критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх кваліфікованих робітників економічних професій до діяльності на підприємствах, в організаціях та установах.

Використана література

1. Грушева А.А. Формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Грушева Алла Андріївна. – Київ. 2011. – 223 с.
2. Звіт про конкурентоспроможність економік світу (The Global Competitiveness Report 2015-2016). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2015-2016/report-highlights/>
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко. – К.: «Вища школа», 2004. – 422 с.
4. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В. Кондрашова. – К.: "Вища школа", 1987. – 284 с.
5. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – К.: "Знання", 1989. – 342 с.
6. Палькевич Ю.С. Фінансово-економічна діяльність сільськогосподарських підприємств та її регулювання : дис... канд. екон. наук : 08.00.04 / Палькевич Юлія Святославівна. – Житомир, 2012. – 168 с.
7. Педагогічна майстерність учителя: Навчальний посібник / за ред. проф. В.М. Гриньової, С.Т. Золотухіної. – Вид. 2-е, випр. і доп. – Харків: «ОВС», 2006. – 224 с.
8. Сергеева Л.М. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу: теорія і методика: Монографія / за наук. ред. В.В. Олійника. / Л.М. Сергеева. – К. – Херсон: Айлант. 2013. – 452 с.

Юлія Палькевич

Формирование готовности квалифицированных рабочих экономических профессий к трансформациям рынка труда

Аннотация. В статье рассматриваются трансформационные процессы в экономике страны, социально-экономические преобразования в обществе, обуславливают необходимость более гибких механизмов использования человеческого капитала в условиях экономической нестабильности, повышения необходимости оперативного реагирования на вызовы рынка труда. Выясняется, что стабильность спроса рынка труда на работников экономического профиля относится только к высококвалифицированным специалистам своего дела. Обобщение исследований отечественных ученых, собственных эмпирических исследований дает возможность засвидетельствовать недостаточной сформированности готовности квалифицированных работников экономических профессий реалий рынка труда. Доказывается необходимость использования неформализованных методик проведения практических занятий по повышению адаптивности будущих работников экономических профессий требований работодателей.

Ключевые слова: квалифицированные работники экономического профиля, формирование готовности, рынок труда, конкурентоспособность.

Iulia Palkevych

Formation of readiness of skilled workers to the transformation of economic occupations of the labor market

Abstract. The article examines the transformation processes in the economy, socio-economic changes in society, necessitating the use of more flexible mechanisms of human capital in times of economic instability, increasing the need to respond quickly to the challenges of the labor market. It turns out that the stability of the labor market demand for workers economics refers only to highly skilled professionals of the business. Synthesis research of local scientists, own empirical research provides an opportunity to witness the undeveloped readiness economic occupations of skilled workers to the realities of the labor market. The necessity of using informal methods workshops to improve the adaptability of workers economic future trades with the requirements of employers.

Keywords: economics skilled workers, readiness formation, labor market, competitiveness.

Людмила Сасіна,
Харківський національний економічний
університет ім. С.Кузнеця,
м. Харків

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Поширення масового (стереотипного) свідомості є причиною розриву зв'язків між внутрішнім світом людини і зовнішньою реальністю. Подолати цей недолік покликане особистісно-орієнтоване навчання, засноване на використанні коштів рефлексії. Метою даного дослідження є узагальнення теоретичних розробок щодо сутності і можливостей застосування рефлексивного підходу в педагогіці. Усвідомлення потреб практики і знання філософських підходів дозволяє запропонувати конкретно-практичне тлумачення сутності рефлексії. Узагальнення існуючих розробок вчених також дозволяє визначити основні характеристики рефлексії: рівні, функції, форми, види. У сучасній педагогічній практиці немає повного уявлення про засоби розвитку рефлексії. Це означає, що теоретичні дослідження в даному напрямку слід продовжувати.

Ключові слова: рефлексія, педагогіка, теорія, практика.

Постановка наукової проблеми

Розповсюдження масової (стереотипної) свідомості є причиною розриву зв'язків між внутрішнім світом людини і зовнішньою реальністю. Подолати цей недолік покликане особистісно-орієнтоване навчання, засноване на використанні засобів рефлексії. Усвідомлення потреб практики і знання філософських підходів дозволяє запропонувати конкретно-практичне тлумачення сутності рефлексії. Узагальнення існуючих доробок вчених також дозволяє визначити основні характеристики рефлексії: рівні, функції, форми, види. В сучасній педагогічній практиці немає повного уявлення про засоби розвитку рефлексії. Це означає, що теоретичні дослідження в даному напрямі слід продовжувати.

Метою даного дослідження є узагальнення теоретичних доробок щодо сутності і можливостей застосування рефлексивного підходу в педагогіці.

Виклад основного матеріала та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Сучасний світ вимагає від людини використання все складніших форм адаптації. При цьому практичний інтелект, як основна форма адаптації, уже до кінця ХХ ст. виявився недостатнім. Людина успішно завойовувала технократичний простір життя і одночасно руйнувала свій духовний простір, розповсюджувалась масова (стереотипна) свідомість, яка орієнтована не на процес пізнання, а на володіння ситуацією «тут» і «зараз». В результаті сформувалось і одержало розповсюдження горизонтальне мислення (П. Тиллих), яке не має глибини вертикального (рефлексивного) мислення і не створює у людини цілісного уявлення про світ.

Поступово виникла величезна дистанція між внутрішнім світом людини і зовнішньою реальністю. Людина виявилась відчуженою як від світу речей (К. Маркс), так і від самої себе (Ж. Лакан). «Розщеплена свідомість» (З. Фрейд) втратила здатність аналізувати і синтезувати інформацію, стала незахищеною. Щоб знову об'єднати свідомість, виявилось необхідним перейти від її побутового рівня до рефлексивного (Б. Братусь).

Проблема організації і удосконалення освітянської діяльності, як і будь-якої іншої, пов'язана з успішністю її усвідомлення. Традиційна педагогіка не вимагає застосування рефлексивних засобів – усвідомлення того, що відбувається ні від педагогів, ні від учнів та студентів. Замість цього застосовуються методики засвоєння і закріплення знань. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає залучення засобів рефлексії. Рефлексія відіграє важливу роль в трансформації, розумінні і інтеграції нового досвіду (знання) з уже існуючим. Найкращий результат навчання досягається, коли учень (студент) активно залучається до процесу пізнання, а педагог мотивує його, пропонуючи критично проаналізувати ситуацію, обґрунтувати рішення складних питань, пов'язати теорію з практикою. Саме так розвиваються

навички, які перетворюють рефлексію в навчання і дають надію на те, що процес навчання буде продовжуватись і після закінчення студентом ВНЗ.

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти здійснюється якісна зміна підходів до визначення його змісту, а також форм навчально-пізнавальної діяльності студентів. В основі нової парадигми вищої освіти лежить ідея розвитку особистості студентів. Це означає, що в процесі навчання студенти повинні не тільки сформувати необхідні компетенції, а й відкрити рефлексивний світ власного «Я».

Однак, до цього часу, незважаючи на давній інтерес в філософських і психолого-педагогічних колах до категорії рефлексії, спостерігається дефіцит науково-практичних знань про методи і методики розвитку рефлексії у студентів ВНЗ.

Актуальність дослідження проблеми визначається ще й тим, що рефлексія допомагає студентам визначити напрям подальшої роботи, скорегувати свій шлях. Вона є не тільки результатом, а й початком нової діяльності і постановки нових цілей.

Метою даного дослідження є узагальнення теоретичних доробок щодо сутності і можливостей застосування рефлексивного підходу в педагогіці.

Для досягнення поставленої мети необхідно було вирішити такі завдання:

1. Дати конкретно-практичне тлумачення сутності рефлексії.
2. Узагальнити існуючі доробки стосовно характеристик рефлексії.

Незважаючи на те, що рефлексія є родовою сутністю людини (В. Слободчиков, Є. Ісаєв), у більшості сучасних людей вона виражена недостатньо і потребує розвитку.

Проблема рефлексії – це наукова проблема, яка має давню історію. Розвиток рефлексії пов'язують з розвитком свідомості, мислення або знання. В першому випадку свідомість стає аналітичною, усвідомлюючою сама себе, тобто самосвідомістю; в другому випадку мислення стає теж аналітичним,

рефлексивним, яке через самопізнання надає особливу форму отриманим знанням.

Наукове дослідження рефлексії почало здійснюватись ще класичними філософами XVII – XIX ст. (Дж. Локком, Б. Спінозою, Ф. Шеллінгом, І. Кантом, Г. Гегелем), які визначали її як новий (аналітичний) стан свідомості, як мислення про мислення, як знання про знання.

В XX ст. екзистенціальна філософія (С. Франк, М. Шелер та ін.) визначала рефлексію як відносини між суб'єктом, що пізнає, і предметною реальністю, а сучасна герменевтика (Г. Гадамер, К. Ясперс та ін.) – як відносини між смислом і «Я», виділяючи основну функцію рефлексії (герменевтичну), як таку, що інтерпретує і обґрунтовує смисл.

Зараз вже зрозуміло, що рефлексія – складне поняття, яке потрібно досліджувати на міждисциплінарному рівні. Філософські тлумачення його сутності відрізняються між собою.

Так, П. Тейяр де Шарден вважає, що завдяки рефлексії людина виділилась з царства тварин, змогла зосередитись сама на собі, одержала можливість не просто пізнавати, а пізнавати сама себе, не просто знати, а знати, що знає. А. Буземан стверджує, що рефлексія – це будь-яке перенесення переживань з зовнішнього світу на внутрішній світ людини. Е. Кассіерер вбачає сутність рефлексії в здатності виділити зі всього потоку почуттєвих феноменів деякі усталені елементи, щоб зосередити на них увагу. Очевидним є факт, що при всій різноманітності надані визначення рефлексії відображають її сутність і мають право на існування.

Враховуючи міждисциплінарний характер проблем, пов'язаних з рефлексією, можна стверджувати, що в залежності від сфери, в якій проводяться дослідження, виділяється та або інша сторона рефлексії, акцентується увага на тому або іншому аспекті. Такий широкий спектр можливих досліджень в області рефлексії обумовлений включеністю рефлексивних процесів в регуляцію практично всіх сфер людської активності.

За В. Слободчиковим, рефлексія досліджується при вивченні: теоретичного мислення (в філософії, методології); процесів комунікації і кооперації дій учасників цих процесів; самосвідомості особистості в зв'язку з проблемами виховання і самовиховання.

Разом з тим, безсумнівна практична цінність цих знань тільки підкреслює недостатню методологічну і методичну розробку проблеми рефлексії. Специфіка її полягає в тому, що до цього часу абстрактно-філософський підхід до її вивчення переважає над конкретно-практичним.

Після узагальнення існуючих теоретичних доробок нами було запропоноване конкретно-практичне тлумачення рефлексії [1-5].

Сутність його полягає в наступному: неподоланні перешкоди в функціонуванні практики, в результаті яких не вдовольняються потреби людей, порушуються норми і правила, призводять до актуалізації проблеми рефлексії. Причому, вона може виступати і як предмет дослідження, і як інструмент проведення дослідження в різних науках. В будь-якому разі рефлексія – це вихід практики за межі самої себе, це спосіб зняття протиріч в практичному житті. Саме завдяки цьому забезпечується його розвиток і оновлення. Якщо розглядати рефлексію як думку, спрямовану на себе, то логічним буде твердження, що вона є базовою властивістю суб'єкта, завдяки якій стає можливим усвідомлення і регуляція людської діяльності. Якщо розглядати рефлексію як практику, спрямовану на себе, то очевидним є висновок, що це спосіб усвідомлення дослідником результатів дослідження.

Запропоноване тлумачення відображає практичну сутність рефлексії і може застосовуватись в будь-якій, в тому числі освітянській, сфері діяльності.

Спираючись на існуючі доробки вчених, визначимо основні характеристики рефлексії: рівні, функції, форми, види [1-5].

Рівні рефлексії в залежності від складності предмету дослідження (за А.В. Карповим) мають такий зміст:

1-й рівень: рефлексивна оцінка особистістю актуальної ситуації, оцінка своїх думок і почуттів, оцінка поведінки іншої людини;

2-й рівень: судження суб'єкта стосовно того, що відчувала інша людина в такій же ситуації, що вона думала про ситуацію і про сам суб'єкт;

3-й рівень: уявлення думок іншої людини про те, як вона сприймається суб'єктом, а також уявлення про те, як інша людина сприймає думки суб'єкта про самого себе;

4-й рівень: уявлення про сприйняття іншою людиною думок суб'єкта про його поведінку в тій чи іншій ситуації.

Найбільш розгорнута класифікація рефлексивних процесів була запропонована С. Степановим і І. Семеновим. Автори узагальнили основні психологічні трактовки рефлексії, приведені в працях В. Петровського, Л. Виготського, В. Давидова, А. Матюшкіна, О. Тихомирова та інших вчених, а також виділили основні аспекти рефлексії: комунікативний, кооперативний, особистісний, інтелектуальний. Комунікативний – це специфічна якість пізнання людини людиною, кооперативний – це аналіз суб'єкт-суб'єктних видів діяльності, проектування колективної діяльності, особистісний – це побудова нових власних образів в результаті спілкування і активної діяльності, інтелектуальний – це вміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною діяльністю власні дії.

Форми рефлексії можна визначити через характер її функцій. Основними функціями можна вважати конструктивну і контрольну. Конструктивна функція полягає в пошуку і встановленні інтелектуальних зв'язків між існуючою ситуацією і світоглядним ставленням до неї, активізації процесів саморегуляції діяльності і поведінки. Контрольна функція полягає в налагодженні, перевірці і використанні зв'язків між існуючою ситуацією і світоглядним ставленням до неї, перевірці процесів саморегуляції діяльності і поведінки. В залежності від виконуваних функцій рефлексія може приймати дві форми: рефлексії самосвідомості і рефлексії

образу дій. Поєднання цих форм є необхідною умовою успішної рефлексії професійної діяльності.

Форми рефлексії також можна визначити в залежності від суб'єкта діяльності (за І. Ладенко). В якості суб'єкта діяльності може розглядатись як окремих індивід, так і соціальна група. Для першого з них характерними є внутрішньосуб'єктні форми рефлексії, для другого – міжсуб'єктні. До внутрішньосуб'єктних форм можна віднести корегуючу (засіб адаптації до конкретних умов), вибірковою (вибір одного чи декількох способів вирішення задач), доповнюючу (ускладнення обраного способу через додавання нових елементів). До міжсуб'єктних форм можна віднести кооперативну (поєднання двох чи більше суб'єктів для досягнення мети), змагальну (самоорганізація суб'єктів в умовах їх змагання), протидіючу (засіб боротьби двох чи більше суб'єктів за переважання чи завоювання чогось).

Вчені А. Карпов, А. Шаров виділяють такі види рефлексії: ситуативну, ретроспективну, перспективну. Під ситуативним видом вони розуміють здатність людини співвідносити з предметною ситуацією власні дії, координувати і контролювати елементи діяльності в відповідності зі зміною умов. Ретроспективний вид – це здатність людини аналізувати вже виконані дії і події минулого. Перспективний вид, на думку авторів, це здатність людини продумувати майбутні дії, уявляти їх хід, прогнозувати можливі результати.

В освітній сфері А. Бодальов визначає інші види рефлексії: соціально-перцептивну (переоцінку власних уявлень про людей), особистісну (самопізнання), комунікативну (уявлення про ставлення, сприйняття себе іншими людьми), метарефлексію (уявлення про те, що думають про себе люди).

Виконане узагальнення існуючих доробок переконливо свідчить, що на теоретичному рівні дослідження сутності і характеристик рефлексії мають загальнонаукове значення і є фундаментальними, підходи вчених не суперечать один одному і можуть сприйматись як взаємодоповнюючі. Також

очевидним є висновок стосовно можливості застосування теоретичних доробок в якості методологічних засад для практичного застосування в будь-якій сфері діяльності, в тому числі в педагогіці.

В сучасній педагогічній практиці немає повного уявлення про те, якими засобами і методами повинен здійснюватись процес розвитку рефлексії, як немає і цілісних технологій, які могли б використовуватись в процесі навчання студентів ВНЗ.

Діагностика ступеня вираженості і індивідуальних особливостей рефлексивних процесів особистості до цього часу здійснюється за допомогою методів самоспостереження і мислення вголос, а також моделювання відповідних ситуацій.

Визнання цього факту означає необхідність актуалізації проблеми розробки спеціальної діагностичної методики, яка б дозволяла кількісно виміряти рівень рефлексивності особистості. Її відсутність лише підкреслює слабку методичну базу, недостатність емпіричних і особливо експериментальних методів вивчення проблеми рефлексії.

На думку В. Феофанова, дослідження рефлексії відкриває в педагогіці нові можливості, а саме: дозволяє визначити науково-психологічні основи управління навчально-виховним процесом за допомогою рефлексивних дій (сумніву, висування гіпотез, постановки запитань самому собі, пошуку причин, прогнозування та ін.), а також сформувати риси характеру, необхідні для саморегуляції і контролю розвитку цілісної особистості студента.

Погоджуючись з цією думкою, зазначимо, що в першу чергу в освітянській сфері дослідження вказаної проблеми слід проводити в контексті розробки методики вияву і розвитку відповідних здібностей студентів.

В цілому можна стверджувати, що для забезпечення розвитку педагогічної рефлексії необхідно продовжувати теоретичні дослідження і формувати систему знань про її сутність, форми, види. Особливу увагу слід

приділити розробці практичних методик, методів, засобів діагностики, технологій розвитку рефлексії.

Успіх впровадження в життя теоретичних і практичних розробок залежить від створення спеціального рефлексивного середовища, в межах якого буде забезпечуватись активізація міжсуб'єктних відносин, застосування технологій розвитку рефлексії.

Використана література

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 200 с.
2. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М.: ИПРАН, 2004. - 424 с.
3. Степанов С. Ю., Семенов И. И. Психология рефлексии: проблемы и исследования / Вопросы психологии. – 1985. - № 3.- С. 31-40.
4. Феофанов В. Н. Развитие рефлексивности у студентов ВУЗов / Оценка эффективности высшего образования. - Оренбург, 2003. - 250 с.
5. Щедровицкий Г. П. Идея рефлексии в самых общих чертах / Модели рефлексии. - Новосибирск, 1995. - С. 327-329

Людмила Сасина

Развитие педагогической рефлексии: теоретический аспект

Аннотация. Распространение массового (стереотипного) сознания является причиной разрыва связей между внутренним миром человека и внешней реальностью. Преодолеть этот недостаток призвано личностно-ориентированное обучение, основанное на использовании средств рефлексии. Целью данного исследования является обобщение теоретических разработок относительно сущности и возможностей применения рефлексивного подхода в педагогике. Осознание потребностей практики и знания философских подходов позволяет предложить конкретно-практическое толкование сущности рефлексии. Обобщение существующих разработок ученых также позволяет определить основные характеристики рефлексии: уровни, функции, формы, виды. В современной педагогической практике нет полного представления о средствах развития рефлексии. Это означает, что теоретические исследования в данном направлении следует продолжать.

Ключевые слова: рефлексия, педагогика, теория, практика.

Liudmila Sasina

Development of a pedagogical reflexion: theoretical aspect

Abstract. Stereotypical consciousness distribution is the reason of breaking ties between the human inner world and external reality. Personality-oriented learning is intended to overcome this disadvantage which based on the using of reflection principles. The aim of this research is to summarize the theoretical developments about the essence and opportunities for

application of reflexive approach in pedagogy. Practice needs awareness and knowledge of the philosophical approach allows us to offer a concrete and practical interpretation of the reflection essence. Compilation of existing scientists developments also allows to determine the basic characteristics of reflection: levels, functions, forms, kinds. In the modern pedagogical practice there is no complete understanding about methods of reflection development. This means that theoretical researches in this direction should be continued.

Keywords: reflection, pedagogy, theory and practice.

Сергій Сороквашин
аспірант Дніпропетровського
університету ім. Альфреда Нобеля
м. Дніпропетровськ

СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА

Анотація. У статті на основі аналізу різних підходів до тлумачення понять «компетентність», «грамотність», «інформація» та «комунікація», а також їх компонентного складу, розглядається інформаційно-комунікаційна компетентність, її сутність і зміст. Визначено компоненти в структурі інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, грамотність, інформація, комунікація, компетенція, кваліфікований робітник.

Постановка наукової проблеми

У теперішній час одним із завдань системи професійної освіти є формування у кваліфікованих робітників знань, умінь і навичок у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), здатності і готовності використовувати їх засоби у професійній діяльності.

Тому для формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника необхідно розкрити її сутність, зміст і структуру. При цьому слід зазначити, що на сьогодні ще не вироблено єдиного механізму формування інформаційно-комунікаційної компетентності кваліфікованого робітника.

Мета статті – з'ясувати сутність, зміст і структуру інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Переорієнтація оцінки результатів освіти з понять «освіченість», «вихованість», «загальна культура» на поняття «компетенція» і «компетентність» в останні роки є основою організації навчально-виробничого процесу на основі компетентнісного підходу, який «покликаний забезпечити досягнення нової сучасної якості професійної освіти» [1]. Як зазначається в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, суспільству потрібні «освічені представники покоління інформаційної епохи, моральні, заповзятливі люди, які здатні до співпраці, відрізняються мобільністю ... » [2, с. 37].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що дослідження шляхів формування інформаційно-комунікаційної компетенції ведуться в різних напрямках. Більшість публікацій присвячено обґрунтуванню структури, змісту, засобів формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників (М. Бовтенко, Л. Бочарова, Л. Горбунова, І. Єрьоміна, В. Кривчанський, М. Лебедева, А. Любителєв, А. Семибратов, К. Ситникова, В. Стародубцев, І. Фаліна, К. Ханова, О. Шилова та ін.), розкриттю змісту інформаційно-комунікаційної компетентності учнівської молоді (В. Бурмакіної, Е. Кочелаєвої, С. Пазухіної та ін.). У центрі уваги сучасних науковців знаходяться питання специфіки, структури, змісту і шляхів формування професійної компетентності учнів (Є. Голобородько, Г. Михайловська, Т. Симоненко, Ю. Караулова, Л. Мацько, М. Пентиліук, О. Семеног, Л. Струганець). Водночас, незважаючи на різнопланові дослідження, названі підходи лише частково розкривають питання щодо сутності, структури інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника.

Поняття «компетентність» було вперше введено в педагогічний лексикон в 1957 р. На даному етапі розвитку педагогічної науки «компетентність» розглядалася в якості основної одиниці оновлення змісту освіти. Тлумачення даного поняття різне як в довідковій, так і в науковій літературі.

Так, С. Ожегов у «Тлумачному словнику російської мови» трактує поняття «компетентність» як «обізнаність, авторитетність в якій-небудь області» [3, с. 288].

На думку І. Зимньої, компетентність – це інтелектуально й особистісно обумовлений досвід, що ґрунтується на знаннях соціально-професійної життєдіяльності людини, як резерв прихованого, потенційного, що не прийшов у використання [4].

Тлумачення даного поняття наводить А. Хуторський, визначаючи «компетентність» як володіння людиною відповідною компетенцією [5].

Г. Вялікова, стверджує, що «компетентність – це специфічне утворення, характеристика особистості, яка свідчить про її здатності і готовність виконувати будь-які функції в межах визначеної компетенції» [6, с. 29].

Аналіз наведених трактувань дозволяє конкретизувати поняття «компетентність» наступним чином. Компетентність – це специфічне особистісне утворення, що визначає здатність суб'єкта до виконання будь-якої діяльності на основі сформованої компетенції (або сукупності компетенцій).

В умовах становлення інформаційного суспільства вирішальне значення набуває не тільки обсяг і якість знань, сформованих у навчальному закладі, а й рівень компетентності, який має забезпечити професійно-технічну освіту для підготовки кваліфікованих робітників до життя в сучасному суспільстві.

Процес інформатизації призводить до значної зміни ролі педагога, орієнтує на використання сучасних засобів ІКТ в освітньому середовищі, докорінно змінює характер його праці. Зміст професійної діяльності все більшою мірою ускладнюється, що вимагає від фахівця постійного оновлення своїх знань і професійного зростання. Проте, збільшення обсягу і складу досліджуваного матеріалу, на думку Я. Турбівського, не є визначальним у підготовці спеціаліста: «саме знання, наскільки завгодно

глибоке, уміння ... забезпечити не може, необхідно вміле застосування його в професійній діяльності» [7].

У зв'язку з формуванням інформаційного суспільства до переліку професійно значущих знань, умінь, навичок, якостей і здібностей кваліфікованого робітника додалася ще одна важлива складова – інформаційно-комунікаційна компетентність.

Щоб підійти до розуміння сутності процесу формування даного виду компетентності, необхідно, на наш погляд, розмежувати поняття «грамотність» і «компетентність», і на цій підставі виділити похідні від них категорії: «інформаційно-комунікаційна грамотність» та «інформаційно-комунікаційна компетентність».

Порівнюючи традиційні словникові трактування понять «грамотність» і «компетентність», можна виявити їх подібність і близькість. Наприклад, у С. Ожегова під словом «компетентний» розуміється людина: «1) знаюча, обізнана, авторитетна в якій-небудь галузі; 2) володіє компетенцією» [3, с. 289], при цьому «грамотна людина» трактується як: «1) вміє читати і писати, а також вміє писати граматично правильно, без помилок; 2) володіє необхідними знаннями, відомостями в якій-небудь області» [там же, с. 147].

Таким чином, грамотність являє собою основу культури, з якої починається її засвоєння з урахуванням віку, індивідуальних особливостей особистості. Грамотність – це фундамент, на якому можна побудувати подальший розвиток людини. Відкриваючи доступ до книги, грамотність дає можливість користуватися скарбницею думки і знання, створеної усім людством.

Грамотність передбачає здатність людини сприйняти й висловити інформацію в текстовій формі. Це означає оволодіння знаннями, які виявляються у світогляді, ерудиції, обізнаності, як з позиції наукового знання, так і життєвого досвіду, що впливає з традицій, звичаїв, безпосереднього спілкування людини з іншими людьми, а також передбачає оволодіння системою знаків та їх значеннями. Як термін, «грамотність» має

тисячолітню історію і доповнення її словосполученням «інформаційно-комунікаційна», лише підкреслює вторинне призначення сучасних інформаційних і комунікаційних технологій в оволодінні культурною спадщиною людства.

Основна відмінність грамотності від компетентності в тому, що грамотна людина володіє знаннями, а компетентна – може (готова) використовувати ці знання у вирішенні практичних завдань. Проводячи розмежування грамотності та компетентності в поведінкових характеристиках, можна стверджувати, що грамотна людина знає, розуміє, наприклад, як поводитися в певній ситуації, а компетентна – може реально і ефективно використовувати знання у вирішенні тих чи інших проблем. При всій схожості визначень аналізованих понять не можна не погодитися з Н. Гендіною в тому, що в побутовому, широкому розумінні, в самому слові «грамотність» є відтінок елементарності, примітивності, відображення самого простого, початкового рівня освіти [8]. При цьому термін «компетентність» бачиться нам більш конкретним і адресним по відношенню до досвіду, знань і вмінь людини, їх застосування в діяльності.

До числа ключових понять, важливих для визначення сутності та змісту інформаційно-комунікаційної компетентності учня ПТНЗ, відносяться поняття «інформація» і «комунікація».

У контексті освіти ці феномени знаходяться в тісному взаємозв'язку. Так, реалізація будь-якого рішення в професійній сфері неможлива без передачі інформації, тобто втілення рішення в практику неможливе без комунікаційного процесу. У процесі комунікації інформація передається від одного суб'єкта процесу до іншого. Тому комунікація та інформація є взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими поняттями: інформація – це сукупність яких-небудь даних (те, що передається), комунікація – передача цих повідомлень завдяки певним каналам зв'язку (те, як передається).

У ХХ столітті термін «інформація» був введений в ряд наукових областей, отримавши відповідні тлумачення. Єдиного загальноприйнятого

визначення даного феномена немає, тому поняття «інформація» прийнято визначати через його властивості (подібно поняттю «матерія»).

У «Філософському енциклопедичному словнику» поняття «інформація» (від лат. *informatio* – ознайомлення, роз'яснення, уявлення, поняття) трактується наступним чином: «1) повідомлення, інформування про стан справ, відомості про що-небудь, що передаються людьми; 2) зменшується невизначеність в результаті отримання повідомлень; 3) повідомлення, нерозривно пов'язане з управлінням, сигнали в єдності синтаксичних, семантичних і прагматичних характеристик; 4) передача, відображення різноманітності в будь-яких об'єктах і процесах (неживої і живої природи)» [9, с. 222].

У контексті сфери освіти І. Роберт пропонує трактувати поняття «інформація» як відомості про фактичні дані і сукупність знань про залежності між ними, розглядаючи названий феномен також як засіб, за допомогою якого «суспільство може усвідомлювати себе і функціонувати як єдине ціле» [10]. Насиченість суспільства інформацією, наводить на висновок про те, що в сучасних умовах будувати стратегію освіти тільки на засвоєнні готових знань вже недостатньо. Важливо озброїти тих, хто навчається, прийомами і способами пошуку, аналізу, обробки, збереження, використання, продукування й передачі інформації.

Щодо комунікації, то її визначають як обмін інформацією між індивідами за допомогою загальної системи символів; процес кодування й передачі інформації від джерела та прийому повідомлення одержувачем. У психологічній і соціологічній літературі термін «комунікація» використовується для позначення засобів зв'язку будь-яких об'єктів матеріального і духовного світу; процесу передачі інформації від людини до людини (обмін уявленнями, ідеями, установками, настроями, почуттями в людському спілкуванні); а також передачі та обміну інформацією в суспільстві з метою впливу на соціальні процеси.

Існує й таке трактування, в якому комунікація виступає свого роду посередником між індивідуальною та суспільно значущою інформацією. Тут наголос робиться на механізм, який переводить індивідуальний процес передачі і сприйняття інформації в соціально значущий процес персонального й масового впливу за допомогою технічних засобів зв'язку. Комунікація та інформація – це рушійні сили прогресу, які сприяють підвищенню рівня і якості життя, які не обмежуються ні предметом, ні місцем, ні часом і відіграють найважливішу роль у забезпеченні найрізноманітніших сфер людської життєдіяльності, в тому числі освіти.

Як було зазначено вище, грамотність є основою формування компетентності. Розвиваючи цю думку, можна припустити, що першим етапом формування інформаційно-комунікаційної компетентності учня професійно-технічного навчального закладу є формування інформаційно-комунікаційної грамотності. У її структурі чітко простежуються два компоненти: інформаційна та комунікаційна грамотність.

Враховуючи, що отримання міцних знань неможливе без постійного їх оновлення, можна вважати, що паралельно з формуванням інформаційної грамотності у підготовці сучасного кваліфікованого робітника має бути акцентовано й на формуванні його комунікаційної грамотності. Слід зазначити, що дане поняття майже не виокремлюється в роботах дослідників, де здебільшого розглядаються комунікаційна культура, комунікаційні технології. Однак, слід визнати, що людина, яка володіє комунікаційною культурою, використовує комунікаційні технології, не зможе уникнути проходження першого етапу в їхньому освоєнні, а саме – формування комунікаційної грамотності.

У даний час одним з найбільш актуальних завдань системи освіти є формування інформаційно-комунікаційної компетентності учня, так як компетентність інтегрує знання, уміння і засвоєні способи діяльності відповідно до конкретних умов в новій ситуації, що вимагає творчого підходу. Відповідним середовищем стає інформаційне суспільство, побудова

якого відбувається в Україні. При цьому формування інформаційно-комунікаційної компетентності як обов'язкової складової професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника стає актуальною проблемою, вирішення якої має велике значення для кожної конкретної людини і для суспільства в цілому.

Саме інформаційно-комунікаційна компетентність характеризує глибоку обізнаність у предметній галузі знань, особистий досвід суб'єкта, націленого на перспективність у роботі, на становлення сучасного наукового світогляду; відкритого до динамічного збагачення та самовдосконалення за рахунок отримання, оцінювання і використання інформації; здатного створювати нову інформацію, досягати значущих результатів і високої якості у професійній діяльності.

Інформаційно-комунікаційна компетентність характеризується наявністю вміння працювати з інформацією (збір, пошук, передача, аналіз); моделювати й проектувати власну професійну діяльність, проектувати роботу колективу; орієнтуватися в організаційному середовищі на базі сучасних ІКТ; використовувати у своїй професійній діяльності сучасні засоби ІКТ, що забезпечує збільшення продуктивності праці.

На нашу думку, інформаційно-комунікаційна компетентність – це явище вищого порядку, яке співвідноситься з інформаційно-комунікаційною грамотністю, як стійкі професійні навички в інтелектуальній професії співвідносяться з елементарною грамотністю. Тому під інформаційно-комунікаційною компетентністю випускника ПТНЗ слід розуміти інтегративне особистісне утворення, що характеризується:

- сукупністю системних наукових знань, умінь і навичок, що формуються у спеціально організованому процесі навчання інформатики та ІКТ;
- здатністю орієнтуватися в освітньому середовищі на базі сучасних засобів ІКТ і готовністю творчо їх використовувати у своїй професійній діяльності;

- усвідомленим прагненням до безперервного самовдосконалення у сфері ІКТ.

Виходячи з запропонованого трактування змісту інформаційно-комунікаційної компетентності випускника професійної школи, в її структурі можна виділити наступні компоненти:

- **когнітивний**, що полягає в тому, що, крім теоретичних знань, умінь і навичок оперування інформацією, інформаційними об'єктами та ін., необхідні знання способів отримання і передачі інформації, навички професійного самовдосконалення, знання міжпредметних зв'язків, знання історії інформатики та обчислювальної техніки тощо. При цьому рівень розвитку компетентності визначається повнотою, глибиною, системністю знань у даній предметній області;

- **діяльнісний**, що являє собою активне застосування ІКТ у професійній діяльності як засобу пізнання та розвитку, самовдосконалення і творчості. У даному компоненті виділяються вимоги до знань і вмінь, апробованим в дії, що передбачає практичну підготовку викладача до професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства;

- **рефлексивний**, що виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власних досягнень; сформованість таких якостей і властивостей особистості, як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво, співтворчість, схильність до самоаналізу. Він включає в себе самосвідомість, самоконтроль, самооцінку, розуміння результатів своєї діяльності та відповідальності за них, пізнання себе й усвідомлення своєї суб'єктності у професійній діяльності;

- **мотиваційно-ціннісний**, що включає систему мотивів, емоційно-вольових і ціннісних ставлень особистості до світу, діяльності, людей, самого себе, власних здібностей, спрямованих на інформаційну діяльність і взаємодію. Цей компонент несе в собі усвідомлену потребу майбутнього кваліфікованого робітника у творчості; потребу самостійно ставити цілі інформаційно-комунікаційної діяльності та досягати їх. Без мотиваційної

спрямованості майбутнього кваліфікованого робітника на оволодіння інформаційно-комунікаційною компетентністю ефективність процесу самовдосконалення буде мінімальною.

Названі компоненти, що входять до складу інтегративного особистісного утворення, знаходяться в тісному взаємозв'язку, взаємозалежності, а також у взаємовпливі і взаємопроникненні, при цьому становлення кожного з них пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи.

Сформована інформаційно-комунікаційна компетентність дозволить майбутньому кваліфікованому робітнику використовувати досягнення сучасної науки і практики в галузі ІКТ у своїй професійній діяльності, максимально реалізувати їх можливості для підвищення ефективності професійної діяльності.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх кваліфікованих робітників – це складне завдання, системного вирішення якого у сфері професійної освіти на сьогодні бракує, що потребує організації спеціальних науково-педагогічних досліджень, організаційно-методичної перебудови освітнього процесу у ПТНЗ.

Висновок

Аналіз публікацій з питань розкриття змісту, сутності і структури інформаційно-комунікаційної компетентності дозволяє зробити висновок, що досліджувана проблема продовжує цікавити науковців з точки зору можливостей упорядкування відомих здобутків та пошуку нових концептуальних ідей.

Структура інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника містить наступні компоненти: когнітивний, діяльнісний, рефлексивний, мотиваційно-ціннісний.

Інформаційно-комунікаційна компетентність випускника ПТНЗ – це інтегративне особистісне утворення, яке формується у спеціально

організованому процесі навчання на базі інформаційно-комунікаційних технологій.

Використана література

1. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций / Труды международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке» / Т. Е. Исаева. Сб. 4. – Ростов н/Д.: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. – С. 15–21.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1991. – 917 с.
4. Зимня І. А. Ключові компетенції – нова парадигма результату освіти / І. А. Зимня. Вища освіта сьогодні. – 2003. – № 5. – С. 45.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр «Эйдос». – Режим доступа: www.eidos.ru/news/compnet.htm.
6. Вяликова Г. С. Педагогическое стимулирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения: автореф. дис. д. пед. наук. – Рязань, 2006. – 40 с.
7. Турбовской Я. С. Концепция высшего профессионального образования. – Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3853/24666/> (дата звернення 29.10.2015).
8. Гендіна Н. І. Інформаційна грамотність або інформаційна культура: альтернатива чи єдність (результати досліджень) / Н. І. Гендіна. Шкільна бібліотека. – 2005. – № 3. – С. 18–19.
9. Ильичев Л. Ф. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
10. Роберт И. В. Направления научных исследований в области реформирования образования в связи с использованием информационных и коммуникационных технологий / Информатизация непрерывного образования: материалы VII Международной выставки – ярмарки. – М., - 1997. – С. 21-27.
11. Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.
12. Бурмакина В. Ф. Измерение уровней информационной и коммуникационной компетентности. Подходы и методики. – Режим доступа: www.metodisty.narod.ru (дата звернення 30.10.2015).
13. Новікова А. А. Медіаосвіта в США: проблеми і тенденції / А. А. Новікова. Педагогіка. – 2000. – № 3. – С. 68–75.
14. Скеттон Лінда Х. Підхід до ІКТ-грамотності: доповідь Міжнародної комісії. – Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/vconf> (дата звернення 30.10.2015).
15. Попова Г. И. Конструирование электронных учебных материалов в профессиональной подготовке учителей: автореф. дис. канд. пед. наук. – Краснодар, 2006. – 23 с.

Сергій Сороквашин

Сущность, содержание и структура информационно-коммуникационной компетентности будущего квалифицированного рабочего.

Аннотация. В статье на основе анализа различных подходов к толкованию понятия «компетентность», «грамотность», «информация» и «коммуникация», а также их компонентного состава, рассматривается информационно-коммуникационная компетентность, ее сущность и содержание. Определены компоненты в структуре информационно-коммуникационной компетентности будущего квалифицированного рабочего.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, грамотность, информация, коммуникация, компетенция, квалифицированный рабочий.

Sergii Sorokvashin

The nature, content and structure of information and communication competence of future skilled workers.

Abstract. In the article on the basis of analysis of different approaches to the notion of «competence», «competence», «information» and «communication», as well as their component composition, considers information and communication competence, its nature and content. Components defined in the structure of information and communication competence of future skilled workers.

Keywords: information and communication competence, literacy, information, communication, competence, skilled worker.

Сергій Сороквашин
*аспірант Дніпропетровського
університету ім. Альфреда Нобеля
м. Дніпропетровськ*

СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА

Анотація. У статті на основі аналізу різних підходів до тлумачення понять «компетентність», «грамотність», «інформація» та «комунікація», а також їх компонентного складу, розглядається інформаційно-комунікаційна компетентність, її сутність і зміст. Визначено компоненти в структурі інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, грамотність, інформація, комунікація, компетенція, кваліфікований робітник.

Постановка наукової проблеми

У теперішній час одним із завдань системи професійної освіти є формування у кваліфікованих робітників знань, умінь і навичок у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), здатності і готовності використовувати їх засоби у професійній діяльності.

Тому для формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника необхідно розкрити її сутність, зміст і структуру. При цьому слід зазначити, що на сьогодні ще не вироблено єдиного механізму формування інформаційно-комунікаційної компетентності кваліфікованого робітника.

Мета статті – з'ясувати сутність, зміст і структуру інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Переорієнтація оцінки результатів освіти з понять «освіченість», «вихованість», «загальна культура» на поняття «компетенція» і «компетентність» в останні роки є основою організації навчально-виробничого процесу на основі компетентнісного підходу, який «покликаний забезпечити досягнення нової сучасної якості професійної освіти» [1]. Як зазначається в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, суспільству потрібні «освічені представники покоління інформаційної епохи, моральні, заповзятливі люди, які здатні до співпраці, відрізняються мобільністю ... » [2, с. 37].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що дослідження шляхів формування інформаційно-комунікаційної компетенції ведуться в різних напрямках. Більшість публікацій присвячено обґрунтуванню структури, змісту, засобів формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників (М. Бовтенко, Л. Бочарова, Л. Горбунова, І. Єрьоміна, В. Кривчанський, М. Лебедева, А. Любителев, А. Семибратов, К. Ситникова, В. Стародубцев, І. Фаліна, К. Ханова, О. Шилова та ін.), розкриттю змісту інформаційно-комунікаційної компетентності учнівської молоді (В. Бурмакіної, Е. Кочелаєвої, С. Пазухіної та ін.). У центрі уваги сучасних науковців знаходяться питання специфіки, структури, змісту і шляхів формування професійної компетентності учнів (Є. Голобородько, Г. Михайловська, Т. Симоненко, Ю. Караулова, Л. Мацько, М. Пентиліук, О. Семеног, Л. Струганець). Водночас, незважаючи на різнопланові дослідження, названі підходи лише частково розкривають питання щодо сутності, структури інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника.

Поняття «компетентність» було вперше введено в педагогічний лексикон в 1957 р. На даному етапі розвитку педагогічної науки «компетентність» розглядалася в якості основної одиниці оновлення змісту освіти. Тлумачення даного поняття різне як в довідковій, так і в науковій літературі.

Так, С. Ожегов у «Тлумачному словнику російської мови» трактує поняття «компетентність» як «обізнаність, авторитетність в якій-небудь області» [3, с. 288].

На думку І. Зимньої, компетентність – це інтелектуально й особистісно обумовлений досвід, що ґрунтується на знаннях соціально-професійної життєдіяльності людини, як резерв прихованого, потенційного, що не прийшов у використання [4].

Тлумачення даного поняття наводить А. Хуторський, визначаючи «компетентність» як володіння людиною відповідною компетенцією [5].

Г. Вялікова, стверджує, що «компетентність – це специфічне утворення, характеристика особистості, яка свідчить про її здатності і готовність виконувати будь-які функції в межах визначеної компетенції» [6, с. 29].

Аналіз наведених трактувань дозволяє конкретизувати поняття «компетентність» наступним чином. Компетентність – це специфічне особистісне утворення, що визначає здатність суб'єкта до виконання будь-якої діяльності на основі сформованої компетенції (або сукупності компетенцій).

В умовах становлення інформаційного суспільства вирішальне значення набуває не тільки обсяг і якість знань, сформованих у навчальному закладі, а й рівень компетентності, який має забезпечити професійно-технічну освіту для підготовки кваліфікованих робітників до життя в сучасному суспільстві.

Процес інформатизації призводить до значної зміни ролі педагога, орієнтує на використання сучасних засобів ІКТ в освітньому середовищі, докорінно змінює характер його праці. Зміст професійної діяльності все більшою мірою ускладнюється, що вимагає від фахівця постійного оновлення своїх знань і професійного зростання. Проте, збільшення обсягу і складу досліджуваного матеріалу, на думку Я. Турбівського, не є визначальним у підготовці спеціаліста: «саме знання, наскільки завгодно

глибоке, уміння ... забезпечити не може, необхідно вміле застосування його в професійній діяльності» [7].

У зв'язку з формуванням інформаційного суспільства до переліку професійно значущих знань, умінь, навичок, якостей і здібностей кваліфікованого робітника додалася ще одна важлива складова – інформаційно-комунікаційна компетентність.

Щоб підійти до розуміння сутності процесу формування даного виду компетентності, необхідно, на наш погляд, розмежувати поняття «грамотність» і «компетентність», і на цій підставі виділити похідні від них категорії: «інформаційно-комунікаційна грамотність» та «інформаційно-комунікаційна компетентність».

Порівнюючи традиційні словникові трактування понять «грамотність» і «компетентність», можна виявити їх подібність і близькість. Наприклад, у С. Ожегова під словом «компетентний» розуміється людина: «1) знаюча, обізнана, авторитетна в якій-небудь галузі; 2) володіє компетенцією» [3, с. 289], при цьому «грамотна людина» трактується як: «1) вміє читати і писати, а також вміє писати граматично правильно, без помилок; 2) володіє необхідними знаннями, відомостями в якій-небудь області» [там же, с. 147].

Таким чином, грамотність являє собою основу культури, з якої починається її засвоєння з урахуванням віку, індивідуальних особливостей особистості. Грамотність – це фундамент, на якому можна побудувати подальший розвиток людини. Відкриваючи доступ до книги, грамотність дає можливість користуватися скарбницею думки і знання, створеної усім людством.

Грамотність передбачає здатність людини сприйняти й висловити інформацію в текстовій формі. Це означає оволодіння знаннями, які виявляються у світогляді, ерудиції, обізнаності, як з позиції наукового знання, так і життєвого досвіду, що впливає з традицій, звичаїв, безпосереднього спілкування людини з іншими людьми, а також передбачає оволодіння системою знаків та їх значеннями. Як термін, «грамотність» має

тисячолітню історію і доповнення її словосполученням «інформаційно-комунікаційна», лише підкреслює вторинне призначення сучасних інформаційних і комунікаційних технологій в оволодінні культурною спадщиною людства.

Основна відмінність грамотності від компетентності в тому, що грамотна людина володіє знаннями, а компетентна – може (готова) використовувати ці знання у вирішенні практичних завдань. Проводячи розмежування грамотності та компетентності в поведінкових характеристиках, можна стверджувати, що грамотна людина знає, розуміє, наприклад, як поводитися в певній ситуації, а компетентна – може реально і ефективно використовувати знання у вирішенні тих чи інших проблем. При всій схожості визначень аналізованих понять не можна не погодитися з Н. Гендіною в тому, що в побутовому, широкому розумінні, в самому слові «грамотність» є відтінок елементарності, примітивності, відображення самого простого, початкового рівня освіти [8]. При цьому термін «компетентність» бачиться нам більш конкретним і адресним по відношенню до досвіду, знань і вмінь людини, їх застосування в діяльності.

До числа ключових понять, важливих для визначення сутності та змісту інформаційно-комунікаційної компетентності учня ПТНЗ, відносяться поняття «інформація» і «комунікація».

У контексті освіти ці феномени знаходяться в тісному взаємозв'язку. Так, реалізація будь-якого рішення в професійній сфері неможлива без передачі інформації, тобто втілення рішення в практику неможливе без комунікаційного процесу. У процесі комунікації інформація передається від одного суб'єкта процесу до іншого. Тому комунікація та інформація є взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими поняттями: інформація – це сукупність яких-небудь даних (те, що передається), комунікація – передача цих повідомлень завдяки певним каналам зв'язку (те, як передається).

У XX столітті термін «інформація» був введений в ряд наукових областей, отримавши відповідні тлумачення. Єдиного загальноприйнятого

визначення даного феномена немає, тому поняття «інформація» прийнято визначати через його властивості (подібно поняттю «матерія»).

У «Філософському енциклопедичному словнику» поняття «інформація» (від лат. *informatio* – ознайомлення, роз'яснення, уявлення, поняття) трактується наступним чином: «1) повідомлення, інформування про стан справ, відомості про що-небудь, що передаються людьми; 2) зменшується невизначеність в результаті отримання повідомлень; 3) повідомлення, нерозривно пов'язане з управлінням, сигнали в єдності синтаксичних, семантичних і прагматичних характеристик; 4) передача, відображення різноманітності в будь-яких об'єктах і процесах (неживої і живої природи)» [9, с. 222].

У контексті сфери освіти І. Роберт пропонує трактувати поняття «інформація» як відомості про фактичні дані і сукупність знань про залежності між ними, розглядаючи названий феномен також як засіб, за допомогою якого «суспільство може усвідомлювати себе і функціонувати як єдине ціле» [10]. Насиченість суспільства інформацією, наводить на висновок про те, що в сучасних умовах будувати стратегію освіти тільки на засвоєнні готових знань вже недостатньо. Важливо озброїти тих, хто навчається, прийомами і способами пошуку, аналізу, обробки, збереження, використання, продукування й передачі інформації.

Щодо комунікації, то її визначають як обмін інформацією між індивідами за допомогою загальної системи символів; процес кодування й передачі інформації від джерела та прийому повідомлення одержувачем. У психологічній і соціологічній літературі термін «комунікація» використовується для позначення засобів зв'язку будь-яких об'єктів матеріального і духовного світу; процесу передачі інформації від людини до людини (обмін уявленнями, ідеями, установками, настроями, почуттями в людському спілкуванні); а також передачі та обміну інформацією в суспільстві з метою впливу на соціальні процеси.

Існує й таке трактування, в якому комунікація виступає свого роду посередником між індивідуальною та суспільно значущою інформацією. Тут наголос робиться на механізм, який переводить індивідуальний процес передачі і сприйняття інформації в соціально значущий процес персонального й масового впливу за допомогою технічних засобів зв'язку. Комунікація та інформація – це рушійні сили прогресу, які сприяють підвищенню рівня і якості життя, які не обмежуються ні предметом, ні місцем, ні часом і відіграють найважливішу роль у забезпеченні найрізноманітніших сфер людської життєдіяльності, в тому числі освіти.

Як було зазначено вище, грамотність є основою формування компетентності. Розвиваючи цю думку, можна припустити, що першим етапом формування інформаційно-комунікаційної компетентності учня професійно-технічного навчального закладу є формування інформаційно-комунікаційної грамотності. У її структурі чітко простежуються два компоненти: інформаційна та комунікаційна грамотність.

Враховуючи, що отримання міцних знань неможливе без постійного їх оновлення, можна вважати, що паралельно з формуванням інформаційної грамотності у підготовці сучасного кваліфікованого робітника має бути акцентовано й на формуванні його комунікаційної грамотності. Слід зазначити, що дане поняття майже не виокремлюється в роботах дослідників, де здебільшого розглядаються комунікаційна культура, комунікаційні технології. Однак, слід визнати, що людина, яка володіє комунікаційною культурою, використовує комунікаційні технології, не зможе уникнути проходження першого етапу в їхньому освоєнні, а саме – формування комунікаційної грамотності.

У даний час одним з найбільш актуальних завдань системи освіти є формування інформаційно-комунікаційної компетентності учня, так як компетентність інтегрує знання, уміння і засвоєні способи діяльності відповідно до конкретних умов в новій ситуації, що вимагає творчого підходу. Відповідним середовищем стає інформаційне суспільство, побудова

якого відбувається в Україні. При цьому формування інформаційно-комунікаційної компетентності як обов'язкової складової професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника стає актуальною проблемою, вирішення якої має велике значення для кожної конкретної людини і для суспільства в цілому.

Саме інформаційно-комунікаційна компетентність характеризує глибоку обізнаність у предметній галузі знань, особистий досвід суб'єкта, націленого на перспективність у роботі, на становлення сучасного наукового світогляду; відкритого до динамічного збагачення та самовдосконалення за рахунок отримання, оцінювання і використання інформації; здатного створювати нову інформацію, досягати значущих результатів і високої якості у професійній діяльності.

Інформаційно-комунікаційна компетентність характеризується наявністю вміння працювати з інформацією (збір, пошук, передача, аналіз); моделювати й проектувати власну професійну діяльність, проектувати роботу колективу; орієнтуватися в організаційному середовищі на базі сучасних ІКТ; використовувати у своїй професійній діяльності сучасні засоби ІКТ, що забезпечує збільшення продуктивності праці.

На нашу думку, інформаційно-комунікаційна компетентність – це явище вищого порядку, яке співвідноситься з інформаційно-комунікаційною грамотністю, як стійкі професійні навички в інтелектуальній професії співвідносяться з елементарною грамотністю. Тому під інформаційно-комунікаційною компетентністю випускника ПТНЗ слід розуміти інтегративне особистісне утворення, що характеризується:

- сукупністю системних наукових знань, умінь і навичок, що формуються у спеціально організованому процесі навчання інформатики та ІКТ;
- здатністю орієнтуватися в освітньому середовищі на базі сучасних засобів ІКТ і готовністю творчо їх використовувати у своїй професійній діяльності;

- усвідомленим прагненням до безперервного самовдосконалення у сфері ІКТ.

Виходячи з запропонованого трактування змісту інформаційно-комунікаційної компетентності випускника професійної школи, в її структурі можна виділити наступні компоненти:

- **когнітивний**, що полягає в тому, що, крім теоретичних знань, умінь і навичок оперування інформацією, інформаційними об'єктами та ін., необхідні знання способів отримання і передачі інформації, навички професійного самовдосконалення, знання міжпредметних зв'язків, знання історії інформатики та обчислювальної техніки тощо. При цьому рівень розвитку компетентності визначається повнотою, глибиною, системністю знань у даній предметній області;

- **діяльнісний**, що являє собою активне застосування ІКТ у професійній діяльності як засобу пізнання та розвитку, самовдосконалення і творчості. У даному компоненті виділяються вимоги до знань і вмінь, апробованим в дії, що передбачає практичну підготовку викладача до професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства;

- **рефлексивний**, що виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власних досягнень; сформованість таких якостей і властивостей особистості, як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво, співтворчість, схильність до самоаналізу. Він включає в себе самосвідомість, самоконтроль, самооцінку, розуміння результатів своєї діяльності та відповідальності за них, пізнання себе й усвідомлення своєї суб'єктності у професійній діяльності;

- **мотиваційно-ціннісний**, що включає систему мотивів, емоційно-вольових і ціннісних ставлень особистості до світу, діяльності, людей, самого себе, власних здібностей, спрямованих на інформаційну діяльність і взаємодію. Цей компонент несе в собі усвідомлену потребу майбутнього кваліфікованого робітника у творчості; потребу самостійно ставити цілі інформаційно-комунікаційної діяльності та досягати їх. Без мотиваційної

спрямованості майбутнього кваліфікованого робітника на оволодіння інформаційно-комунікаційною компетентністю ефективність процесу самовдосконалення буде мінімальною.

Названі компоненти, що входять до складу інтегративного особистісного утворення, знаходяться в тісному взаємозв'язку, взаємозалежності, а також у взаємовпливі і взаємопроникненні, при цьому становлення кожного з них пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи.

Сформована інформаційно-комунікаційна компетентність дозволить майбутньому кваліфікованому робітнику використовувати досягнення сучасної науки і практики в галузі ІКТ у своїй професійній діяльності, максимально реалізувати їх можливості для підвищення ефективності професійної діяльності.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх кваліфікованих робітників – це складне завдання, системного вирішення якого у сфері професійної освіти на сьогодні бракує, що потребує організації спеціальних науково-педагогічних досліджень, організаційно-методичної перебудови освітнього процесу у ПТНЗ.

Висновок

Аналіз публікацій з питань розкриття змісту, сутності і структури інформаційно-комунікаційної компетентності дозволяє зробити висновок, що досліджувана проблема продовжує цікавити науковців з точки зору можливостей упорядкування відомих здобутків та пошуку нових концептуальних ідей.

Структура інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника містить наступні компоненти: когнітивний, діяльнісний, рефлексивний, мотиваційно-ціннісний.

Інформаційно-комунікаційна компетентність випускника ПТНЗ – це інтегративне особистісне утворення, яке формується у спеціально

організованому процесі навчання на базі інформаційно-комунікаційних технологій.

Використана література

1. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций / Труды международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке» / Т. Е. Исаева. Сб. 4. – Ростов н/Д.: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. – С. 15–21.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1991. – 917 с.
4. Зимня І. А. Ключові компетенції – нова парадигма результату освіти / І. А. Зимня. Вища освіта сьогодні. – 2003. – № 5. – С. 45.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр «Эйдос». – Режим доступа: www.eidos.ru/news/compnet.htm.
6. Вяликова Г. С. Педагогическое стимулирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения: автореф. дис. д. пед. наук. – Рязань, 2006. – 40 с.
7. Турбовской Я. С. Концепция высшего профессионального образования. – Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3853/24666/> (дата звернення 29.10.2015).
8. Гендіна Н. І. Інформаційна грамотність або інформаційна культура: альтернатива чи єдність (результати досліджень) / Н. І. Гендіна. Шкільна бібліотека. – 2005. – № 3. – С. 18–19.
9. Ильичев Л. Ф. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
10. Роберт И. В. Направления научных исследований в области реформирования образования в связи с использованием информационных и коммуникационных технологий / Информатизация непрерывного образования: материалы VII Международной выставки – ярмарки. – М., - 1997. – С. 21-27.
11. Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.
12. Бурмакина В. Ф. Измерение уровней информационной и коммуникационной компетентности. Подходы и методики. – Режим доступа: www.metodisty.narod.ru (дата звернення 30.10.2015).
13. Новікова А. А. Медіаосвіта в США: проблеми і тенденції / А. А. Новікова. Педагогіка. – 2000. – № 3. – С. 68–75.
14. Скеттон Лінда Х. Підхід до ІКТ-грамотності: доповідь Міжнародної комісії. – Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/vconf> (дата звернення 30.10.2015).
15. Попова Г. И. Конструирование электронных учебных материалов в профессиональной подготовке учителей: автореф. дис. канд. пед. наук. – Краснодар, 2006. – 23 с.

Сергій Сороквашин

Сущность, содержание и структура информационно-коммуникационной компетентности будущего квалифицированного рабочего.

Аннотация. В статье на основе анализа различных подходов к толкованию понятия «компетентность», «грамотность», «информация» и «коммуникация», а также их компонентного состава, рассматривается информационно-коммуникационная компетентность, ее сущность и содержание. Определены компоненты в структуре информационно-коммуникационной компетентности будущего квалифицированного рабочего.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, грамотность, информация, коммуникация, компетенция, квалифицированный рабочий.

Sergii Sorokvashin

The nature, content and structure of information and communication competence of future skilled workers.

Abstract. In the article on the basis of analysis of different approaches to the notion of «competence», «competence», «information» and «communication», as well as their component composition, considers information and communication competence, its nature and content. Components defined in the structure of information and communication competence of future skilled workers.

Keywords: information and communication competence, literacy, information, communication, competence, skilled worker.

Сергій Добров
*Заслужений артист України,
викладач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя
Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків*

ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНЕ МИСЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКОГО НАПРЯМКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

Анотація. На основі аналізу науково-педагогічної, спеціальної літератури обґрунтовано специфіку та методи формування виконавської майстерності студентів мистецького напрямку на основі художньо-образного мислення. Автором в даній статті доведено, що виконавська майстерність студентів мистецького напрямку педагогічних ВНЗ являє собою складний і багатогранний процес, успіх якого багато в чому залежить від рівня розвитку його художньо-образного мислення. З'ясовано, що основним завданням педагога є не в нав'язування свого бачення, а активізація студента на пошук власних переконливих інтерпретацій музичного образу, що справляє дію на розвиток творчого художньо-образного мислення.

Ключові слова: художньо-образне мислення, виконавська майстерність, особистісні якості, музичне мистецтво.

Постановка наукової проблеми

Стратегією оновлення всієї соціально-культурної сфери сьогодні все більше стає орієнтація на загальнолюдські цінності на вирішення завдань духовного відродження суспільства при створенні реальних умов для вільного і творчого розвитку особистості. Серед цих умов важлива роль належить музичному виконавству.

Перед сучасною педагогікою і практикою виконавства як однією з різноманітних форм музичної культури постає важлива задача якісної підготовки музиканта-виконавця. Питання про те, які професійні якості повинен мати виконавець для успішної реалізації своїх обов'язків, виконання

своїх функцій, є предметом полеміки серед багатьох представників музичної педагогіки. Мислення – це надзвичайно складний процес заглиблення у сутність явищ нашого буття. Творчим визначається таке мислення, яке зрештою приводить до нових оригінальних ідей або практичних дій. Розвиток самостійного творчого мислення – вкрай важке завдання, що постає перед учителем і його учнем. Найбільш узвичаєною формою розвитку здібностей до самостійного мислення студентів у класі за спеціальністю є процес засвоєння певних музичних творів і вироблення їх власної оригінальної концепції. Звісно, будь-який педагог або ж виконавець мають власний підхід до вирішення певних завдань, однак індивідуальна неповторність творчого процесу виступає лише формою, в якій закладено загальні закономірності мислення.

Мета статті – проаналізувати методи художньо-образного мислення у формуванні виконавської майстерності як структурного компонента майбутньої професійної діяльності студента.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Сучасні наукові концепції з проблем взаємодії педагогічної і виконавської майстерності висвітлені у працях В. Белікової, М. Давидова, О. Маркової, В. Москаленка та ін. Психологічне підґрунтя творчої індивідуальності інструменталіста як показник його виконавської майстерності розглянуто Л. Бочкарьовим, О. Віцинським, Г. Тарасовим та ін. Найважливішою складовою професійного становлення музиканта є досконала музично-виконавська підготовка. Різні аспекти цього процесу (фізіологічні, психолого-педагогічні тощо) досліджено в працях Ю. Бая, В. Білоус, Є. Йоркіної, Є. Гуренка, М. Давидова, В. Князева, В. Ражникова, В. Самітова, Г. Ципіна. На жаль, ці дослідження не знайшли належного застосування у широкому загалі підготовки майбутніх педагогів-музикантів; студенти мистецького напрямку педагогічних вузів відчують неабиякі труднощі у виконавській діяльності.

Особливе місце у структурі професійно значущих якостей музиканта-

виконавця посідає художньо-образне мислення. Термін «художньо-образне мислення» з'явився в науково-методичній літературі порівняно недавно, (даний вид мислення практикується в психології мистецтва в контексті художньої діяльності, тобто діяльності, у процесі якої створюється і сприймається твір мистецтва) [1].

Художньо-образне мислення розвивається при вивченні різних музичних дисциплін, але особливо сприятливі умови для формування цієї якості виникають на заняттях з фаху. Сама інтерпретація музичного твору, проникнення в його задум передбачають, з одного боку, більш-менш розвинене мислення студента, а з іншого – інтенсивно формують цю якість.

У класі спеціального інструменту вивчаються твори різних епох, стилю, жанрів. До програми включаються твори західноєвропейських і російських класиків, сучасних українських і зарубіжних композиторів. Стилiстичне, жанрове розмаїття репертуару розвиває художньо-образне мислення студентів з різних боків. Не лише репертуар сам по собі здійснює вплив, але й сам виконавський процес за своєю природою і специфікою стимулює розвиток у студента образного мислення. Виконавська творчість музиканта –царина інтуїції та образного мислення. Процес розвитку художньо-образного мислення охоплює всі етапи засвоєння музичного твору від первинного ознайомлення з нотним текстом, виявлення його загального емоційного забарвлення, через глибокий аналіз засобів музичної виразності – до його художнього втілення в концертному виконанні [3].

Прийоми активізації художньо-образного мислення на всіх етапах роботи можуть бути різноманітними. Одним з ефективних є метод уявної роботи над нотним текстом музичного твору з метою виявлення та кристалізації у слуховій свідомості загальної інтерпретаторської концепції твору. Цей метод використовувався в роботі багатьох видатних музикантів різних виконавських напрямків, у тому числі А. Рубінштейна, Ф. Ліста, Г. Караяна, Є. Мравинського та інших. Формування навички ретельної роботи над нотним текстом впливає на розвиток цілого комплексу якостей, в

тому числі сприяє розвиткові образно-слухових уявлень, які, в свою чергу, моделюють у свідомості звуковий прообраз музичного твору. Читання нотного тексту внутрішнім слухом, засноване на аналізі провідних засобів виразності (музичної форми, ладо-тональних співвідношень, темпу, динаміки, ритмічної структури, фактури, штрихів, гармонічної мови), дає змогу виявити загальний емоційний склад твору й динаміку розвитку художнього образу.

Активізації художньо-образного мислення в процесі роботи над музичними творами сприяє глибокий цілісний музично-історичний, музично-теоретичний та виконавський аналіз музичного матеріалу. Історичний аналіз допомагає виявити художній образ у контексті епохи, стилю, жанру твору, що вивчається, проникнути у своєрідність образного строю композитора. В зв'язку з цим, певну користь може принести пошук художньо-образних аналогів в інших видах мистецтва – поезії, живописі, літературі, архітектурі [7].

Музично-теоретичний аналіз, що включає в себе усвідомлення логічної основи музичного матеріалу (форми, структури, тонального, гармонічного, динамічного, ритмічного, темпового розвитку), пошук виразного смислу музичної інтонації дає можливість найбільш повно виявити художній образ твору. Доповнює характеристику художньої сфери твору і виконавський аналіз, спрямований на визначення темпового співвідношення, агогіки і динаміки твору, виявлення часткових і загальної кульмінацій. В процесі такого аналізу доцільне складання декількох виконавських планів твору, які спрямовані на пошук найбільш переконливих інтерпретацій художнього образу твору. На заключному етапі роботи над твором, як правило, укладаються усні чи письмові анотації. Аналізи такого роду сприяють цілеспрямованому аналітичному засвоєнню музичних творів і безпосередньо впливають на розвиток художньо-образного мислення студента.

В процесі роботи над інструментальним виконанням твору слід вести цілеспрямований пошук темпово-динамічних характеристик музичного

матеріалу з метою виявлення основних інтонаційно-сміслових і логіко утворюючих компонентів – їх виражальних функцій, їх місця і ролі в цілісних звукових структурах. У роботі над прочитанням музичного твору рекомендується пошук різних образних звукових еквівалентів, нових виражальних граней звучання. В деяких випадках корисний пошук різних інтерпретацій звукового образу та виявлення найбільш переконливої. Створення подібної пошукової ситуації допомагає активізувати творчий аспект художньо-образного мислення.

Оскільки художньо-образне мислення безпосередньо пов'язане з асоціативними процесами, реальну допомогу в ході занять може надати виявлення можливих асоціацій і живописно-образиих паралелей між музикою та іншими мистецтвами. В процесі осягнення художнього образу слід використовувати також і особистісно значущі асоціації, пов'язані з життєвим і музичним досвідом студента; асоціації, пов'язані з явищами природи та навколишньої дійсності. Асоціації можуть бути різними за структурою і характером – як більш конкретними, так і менш конкретними, такими, що не мають чіткої словесної характеристики [4, 5].

В практиці викладання музики не все можна пояснити словами. Розмовне мовлення бідніше музичних інтонацій. Скажімо, як можна пояснити питання формування звуку, його забарвлення, об'ємності, виразності, динамічності? Або складне питання, що стосується творчого настрою виконавця перед сольним виступом? Як пояснити його словами? Ця задача вирішується значно успішніше, якщо використовувати багате асоціативне мислення, яке безпосередньо пов'язане з вербалізацією образних аналогій. У зв'язку з цим слід звертати увагу студента на формування активного словника образних порівнянь. Викладач може рекомендувати використання джерел, які поповнюють активний словниковий фонд, зокрема, певну користь можуть дати наукові праці В. Ражнікова, що містять визначення емоційних станів [8].

Художньо-образне мислення формується в свідомості студента

найбільш інтенсивно, якщо викладач сам вільно володіє методом асоціацій (використовує в роботі барвисті метафори, літературні порівняння, поетичні паралелі тощо). Оскільки художньо-образне мислення базується на таких психічних процесах, як багата уява, фантазія, асоціативне мислення, певну користь можуть принести творчі завдання з їх активізації. Викладач повинен навести думку студента на образи, барви, настрої тієї музики, яку він має відтворити, щоб ці образи й барви знайшли відгук у його душі. Так можна навчитися моделювати у себе потрібне почуття, настрої, стан.

В роботі над виразним виконанням слід апелювати до уяви. У виконавця-музиканта з творчою уявою пов'язано багато відтінків почуттів. Серед них: радість, скорбота, страх, ніжність, обурення, мужність, сумнів, туга, рішучість, жаль, відчай, впертість, іронія, гарячість, цікавість, нахабність, гумор тощо. Ці та багато інших понять можуть служити виконавцю орієнтиром і «підтекстом» у трактовці інтонації і настрою музики. За допомогою уяви музикант може занурюватися в атмосферу твору, час і місце дії, уявляти реальні події та через призму музичного образу втілювати в звуці певний смисл, а іноді – ледь помітні душевні хвилювання.

Період остаточного оформлення у свідомості виконавця творчої концепції часто сприймається як нібито стрибок, позначений появою нової якості. Але ж він неможливий без невинної розумової роботи, поступового якісного нагромадження нових елементів і внутрішніх зв'язків. що обумовлені тенденцією до чимдалі більшого взаємопроникнення суб'єктивних та об'єктивних чинників творчого задуму.

Вирішальну роль під час народжування інтерпретаторської версії відіграють такі параметри, як: характеристика епохи, музичної культури того чи іншого періоду; життя композитора і його творчість; остаточне оформлення у подробицях авторського задуму твору; створення єдності виконавського «я» з авторським; обміркування окремих технологічних деталей, прийомів, засобів виконання твору і якомога детальніше їх опрацювання; цілісне відчуття твору; поява чіткої тенденції до

зорієнтованості виконавчого процесу на слухача.

Для того, щоб досягти усього, про що йшлося вище, педагог неодмінно повинен дбати про творчу атмосферу в класі. Для ефективніших занять рекомендується вдаватися до форми відкритих обговорень насущних проблем, а також засобів та шляхів їх вирішення, до дискусії – предметної, конкретної, що спиралася б на практику концертної діяльності викладача і студента. Власне, саме така форма допомагає уникнути надто поширеного у музичній педагогіці помилкового методу «натаскування» студента перед концертним виступом [2].

Напевне, на початкових етапах формування студента-музиканта не просто домогтися творчо повноцінної дискусії, ймовірніше то буде монолог викладача, проте в ньому важливо, з одного боку, висловити свої вимоги у максимально зрозумілій та логічно обґрунтованій формі, а з другого, – суто індивідуальними засобами перевірити, чи органічно сприйнято ці вимоги, наскільки корисні вони для розвитку індивідуальності студента. З тією ж метою варто проводити так звані «концертні» уроки, коли атмосфера максимально наближена до виступу на сцені. В таких умовах студент здобуває можливість навчитися мобілізувати усі свої творчі сили для створення повноцінного художнього образу. Після таких занять необхідно робити якісний аналіз виконання, включаючи і самооцінку виконавця, і думки слухачів. Чим частіше практикуватимуться подібні заняття, тим етичніше ставитиметься учень до своїх задумів, дедалі краще аналізуватиме їх, всебічно і якомога об'єктивніше оцінюватиме власне виконання. Сама по собі стадія концертного виступу, коли реалізується якийсь задум, начебто позбавлена контролю з боку викладача, проте структура виконавчого акту на естраді передбачає спеціальні тренування окремих моментів. Слід зауважити, що зосередження уваги на творі починається ще до виходу виконавця на сцену.

Організація процесу вироблення самостійного і повноцінного творчого мислення на стадії концертного виконання являє собою серйозну проблему з

низкою особливостей. Одна з них – виховання такої принципово важливої для будь-якого виконавця риси, як воля. Причому, йдеться не просто про силу волі, а про таке вольове зусилля, що має на меті підпорядкування собі свідомості іншої людини чи групи людей, котрі сприймають виступ. Інша особливість – розвиток мислення студента як процесу одночасного усвідомлення і осмислення цілого ряду параметрів. Виконавець створює такий собі ідеальний образ, а приступаючи до його реалізації, він порівнює реально існуючу музику зі своїм уявним образом, оцінює їх відповідність, має навіть можливість вносити корективи у попередній задум.

Педагог повинен пам'ятати, працюючи зі студентами, що весь навчальний процес зорієнтований на можливість і необхідність концертного виконання, публічного виступу, який має специфічну особливість – він унікальний, одиничний у рамках одного виконавчого акту, його неможливо перервати або повторити. Відтак у виконавця немає можливості, як, скажімо у процесі домашньої роботи, спокійно і повільно обдумати ту чи іншу ситуацію, розробити й неодноразово перевірити на практиці свою концепцію виконання.

Часто окремі моменти інтерпретації просто під час концерту відкриваються по-іншому, а це має вносити певні корективи у концепцію всього твору. Вироблення здатності швидко і вдало реагувати на естрадні «перешкоди», безумовно, залежить від таких чинників, як уміння схоплювати основні моменти задуму, досвід репетиційної роботи і концертної діяльності. Однак можна порекомендувати й конкретні форми для виховання у студентів більш гнучкої системи реагування. Завершення концертного виступу аж ніяк не означає виключення свідомості виконавця від виконавчого акту, навпаки, в цей момент розпочинаються аналіз та оцінка інтерпретації. Проте варто звернути увагу викладачів на один цікавий нюанс: якщо аналіз, проведений на етапі підготовки твору до публічного виступу дозволяв виявити можливості переосмислення якихось деталей концепції (або загального задуму), то підсумкове осмислення виступу дає можливість, крім того,

подивитись на весь процес інтерпретації і на самого себе начебто зі сторони, з точки зору публіки, і внести певні корективи у глибинні процеси творчості виконавця, у весь хід підготовки студента, його фахового і загально художнього розвитку [6]. Отже, можна стверджувати, що підсумкове осмислення концертного виступу є джерелом формування нових творчих завдань для виконавця.

Окрім вже рекомендованих прийомів і способів роботи зі студентами, треба згадати й про деякі специфічні післяконцертні форми аналітичної роботи наставника і студента, котрі дозволяють, з одного боку, здійснити об'єктивніший та якісніший аналіз виступу й виробити рекомендації для подальшої роботи, а з другого боку, – дати поштовх розвитку збностей студента до самостійного пошуку. Викладач повинен визначити вдалі моменти й проаналізувати помилки, а також окреслити напрями, якими надалі відбуватиметься вдосконалення знань, умінь і здібностей студента, а також розвиток його як особистості. Студент згодом, у сприятливих умовах домашніх занять, повторивши логіку проведеного концерту й післяконцертного аналізу, здобуває можливість виявити нові, раніше не помічені моменти, пригадати нюанси відчуттів, а потім самостійно внести відповідні корективи у власний задум. Обговорення разом із студентом підсумків його аналітичної роботи має на меті остаточне вироблення напрямів щодо наступної роботи над даним твором чи усім репертуаром. Студент повинен у концертній формі, тобто виконанням твору, довести викладачеві обґрунтованість своїх уявлень щодо виконавської концепції твору, а викладач має узагальнити аналітичний матеріал і зробити остаточні практичні висновки, причому, з орієнтацією їх і на інший твір.

Твори, що були виконані в концертному виступі, рекомендується на деякий час «відкласти» і відновити роботу над ними тільки після зняття емоційної напруженості, якою супроводжувалися концертний виступ і період післяконцертного аналізу. Хоча вироблені рекомендації (як щодо конкретного твору, так і відносно всього процесу навчання) свідчать про те,

що робота, збагативши розуміння студентом поставлених завдань незамінним досвідом концертної апробації, триває на вже вищому рівні, на наступному етапі розвитку студента-виконавця.

Музичну істину студент повинен знайти, збагнути, пережити самотійно. В цьому полягає глибокий зміст. Закласти підґрунтя для власного висловлення, навчити небагатослівно, без перебільшень, точно визначати свої наміри, інакше кажучи, навчити студента мислити в галузі виконавства свіжо, оригінально, самотійно і водночас у суворій відповідності до авторського концептуального задуму – ось одне із ключових завдань педагога.

До числа професійно значущих якостей і властивостей музиканта-виконавця мають бути віднесені, в першу чергу, ті, що безпосередньо пов'язані з художньо-образним мисленням, емоційно-вольовою сферою, особливим психологічним комплексом, який зазвичай відзначається терміном «артистизм». Названі якості та властивості функціонують в умовах тісного взаємозв'язку та взаємозалежності та справляють внутрішній вплив одне на одного (та одночасно на інші індивідуально-особистісні й професійні якості індивіда), перехреснюючись і зливаючись в процесі музично-виконавської діяльності.

Висновок

В результаті вищесказаного можна зробити висновок, що виконавство поєднує у собі сприймання музичного твору, ідейно-образну інтерпретацію і технічну реалізацію, а також передбачає глибоке знання і розуміння закономірностей композиторського створення музичного твору і закономірностей слухацького сприймання. Воно втілює живу динаміку твору, сповнює музичний твір життєвим сучасним змістом.

Професійно значущі якості музиканта-виконавця, які слід формувати у студентів мистецького напрямку педагогічних вузів, являють собою складний комплекс, що включає цілий ряд спеціальних і загальних здібностей в їх застосуванні у музичній діяльності.

Художньо-творче мислення у структурі педагогічної майстерності педагога-музиканта займає важливе значення. Форми та методи навчальної роботи, що націлені на активізацію художньо-образного мислення музикантів-виконавців, що були перелічені вище, мають підстави вважатися основними, провідними, системоутворюючими.

Використана література

1. Баланчивадзе Л.В. Индивидуально-психологические различия в музыкально-исполнительской деятельности / Л.В. Баланчивадзе // Вопросы психологии. – М., 1998. – №2. – С. 151–154.
2. Благой Д.О. музыке... вне музыки // Советская музыка. – 1972. – №5. – С. 64–66.
3. Бурська О.П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.П. Бурська. – Вінниця, 2004. – 239 с.
4. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.В. Гусейнова. – К., 2005. – 193 с.
5. Егорова С.В. Развитие исполнительской активности будущего учителя музыки в процессе его фортепианной подготовки: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / С.В. Егорова. – М., 1998. – 28 с.
6. Курышев Е.В. Формирования исполнительских умений как компонент профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Е.В. Курышев. – К., 1986. – 24 с.
7. Некрасов Ю.І. Комплексний підхід до формування виконавської майстерності піаніста: дис. ... канд. мистецтв.: 17.00.03 / Ю.І. Некрасов. – Одеса, 2005. – 168 с.
8. Ражников В.Г. Исследование музыкально-исполнительского образа // В. Г. Ражников / Вопросы психологии, 1978, №2. С. 4-12.

Сергей Добров

Художественно-образного мышления в формировании исполнительского мастерства студентов художественного направления педагогических вузов

Аннотация. На основе анализа научно-педагогической, специальной литературы обосновано специфику и методы формирования исполнительского мастерства студентов художественного направления на основе художественно-образного мышления. Автором в данной статье доказано, что исполнительское мастерство студентов художественного направления педагогических вузов представляет собой сложный и многогранный процесс, успех которого во многом зависит от уровня развития его художественно-образного мышления. Выяснено, что основной задачей педагога является не навязывание своего видения, а активизация студента на поиск собственных убедительных интерпретаций музыкального образа, что производит действие на развитие творческого художественно-образного мышления.

Ключевые слова: художественно-образное мышление, исполнительское мастерство, личностные качества, музыкальное искусство.

Artistic and imaginative thinking in performance skills formation of students art-oriented pedagogical universities

Abstract. Based on the analysis of scientific, educational, professional literature substantiates the specificity and methods of forming performance skills students artistic direction on the basis of artistic and creative thinking. The author of this article proved that mastery of art direction students of pedagogical universities is a complex and multi-faceted process whose success largely depends on the level of development of its artistic and creative thinking. Clarified that the main task of the teacher is not imposing his vision, a revitalization of the student to seek their own compelling interpretations of the music of the image that produces the effect on the development of creative art and creative thinking.

Key words: artistic creative thinking, performance skills, personal qualities, the art of music

Тетяна Стойчик,
*кандидат педагогічних наук,
заступник директора
з навчально-виробничої роботи
Криворізького професійного
Гірничо-технологічного ліцею
м. Кривий Ріг*

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ ГІРНИЧОГО ПРОФІЛЮ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ДОСВІДУ

Анотація. У статті на основі проведеного аналізу розвитку підготовки кваліфікованих робітників гірничого профілю в період від здобуття незалежності України до сьогодення, висвітлено особливості організаційно-педагогічних засад та розкрито сучасний стан підготовки робітників гірничого профілю в умовах професійно-технічного навчального закладу.

Ключові слова: професійно-технічний навчальний заклад, гірничодобувна промисловість, професійна підготовка, організаційно-педагогічні засади, кваліфікований робітник.

Постановка наукової проблеми

Гірничодобувна промисловість є однією із стратегічних галузей економіки України. Її стан впливає на успішне функціонування держави в розвинутому економічному просторі. Перспективи удосконалення гірничодобувної промисловості в умовах соціально-економічного розвитку суспільства перебувають у прямій залежності від раціональної державної політики, що відображено у таких державних документах: Законі України «Про підвищення престижності шахтарської праці», Гірничому законі України, Державній програмі розвитку внутрішнього виробництва.

Реалізація положень вище зазначених документів передбачає удосконалення організаційно-педагогічних засад професійної підготовки робітників гірничого профілю. І на нашу думку, доцільним було б звернутися

до напрацювань, які вже мають достатньо цінний теоретичний та науково-практичний досвід.

Мета статті – провести аналіз теоретичних і практичних підходів до підготовки робітників гірничого профілю з часів становлення незалежної України і до сьогодення.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Розвиток гірничої справи став предметом дослідження цілого ряду науковців. Так, окремі аспекти розвитку гірництва ґрунтовно описані у працях Г. Гайко, В. Білецького, Т. Мікось, Я. Хмура (становлення і розвиток гірничої справи та підземного будівництва на теренах України), Н. Горіна (схарактеризовано основні етапи надходження іноземних інвестицій у енергетичну промисловість України та їх вплив на технічне переоснащення рудників).

Деякі аспекти підготовки робітників висвітлено у працях, присвячених дослідженню питань розвитку професійно-технічної освіти, зокрема у наукових доробках В.Кізченко (аналіз культурного рівня робітничого класу України на початку XX століття); Н. Ничкало, М. Наказного (аспекти неперервної професійної освіти); В. Безпалька, С. Гончаренка, Р. Гуревича, А. Молчанової (теоретичні підходи до проектування змісту освіти); Н. Кузьміної (формування особистісних і професійних якостей) та ін.

Водночас слід наголосити, що дослідження з проблеми організаційно-педагогічних засад підготовки робітників гірничого профілю практично відсутні.

У рамках нашого дослідження ми поставили за мету провести аналіз теоретичних і практичних підходів до підготовки робітників гірничого профілю з часів становлення незалежної України і до сьогодення.

Досягнення визначеної мети передбачало вирішення таких завдань:

- 1) проведення аналізу професійної підготовки робітників гірничого профілю (з 1991 року і до наших днів);

2) дослідження динаміки становлення і розвитку системи підготовки робітників гірничого профілю в незалежній Україні;

3) визначення та аналіз організаційно–педагогічних засад підготовки робітників гірничого профілю у означеному вище періоді.

В сучасних умовах виробництва Україна знаходиться в десятці світових лідерів за запасами залізних руд. Великі підтверджені запаси мають країни: Австралія, США, Канада, Бразилія, Китай, Казахстан, Індія, ПАР, Швеція. Їх сумарна частка у світових підтверджених запасах становить 79,7 %. В Україні база залізорудної сировини представлена, в основному, Криворізьким залізорудним басейном. Вона складається з ПАТ «Криворізький залізорудний комбінат», ПАТ «ЄВРАЗ СУХА БАЛКА», Шахтоуправління ПАТ «АрселорМітал Кривий Ріг» та ЗАТ «Запорізький залізорудний комбінат». Окрім того, база залізорудної сировини складається ще й з 6 гірничо-збагачувальних комбінатів (ГОК), які добувають руду відкритим способом. До них належать: ПАТ «Інгулецький ГЗК», ПАТ «Південний ГЗК», ГЗК ПАТ «Арселор Мітал Кривий Ріг», ПАТ «Центральний ГЗК», ПАТ «Північний ГЗК», ПАТ «Полтавський ГЗК». Також необхідно відзначити, що у Криворізькому залізорудному басейні законсервовані діючі раніше шахти «Першотравнева», «ім.Артема», «Гігант» [10, с.2].

З огляду на викладене вище корисним буде здійснити аналіз підготовки фахівців гірничого профілю на Криворіжжі з часів здобуття Україною нового статусу незалежної держави, початком відтворювальних процесів у галузі освіти та промисловості в т.ч. гірничовидобувної і до сьогодення.

Після здобуття незалежності в Україні розпочалось формування нової державності. Аналізуючи вище означений період, можемо зазначити, що у спадок дісталась дуже слабка, непрацездатна економіка, що викликало тривалу фінансову скруту в державі. А це спричинило руйнування промислового виробництва в усіх галузях народного господарства України.

Особливо це болісно торкнулося гірничовидобувної галузі Кривбасу. Її

відсталий технічний рівень не дозволяв залізорудній продукції через низьку якість на рівних конкурувати на міжнародних ринках збуту за умов ринкової економіки. За висновком Д.І.Кана, галузь потрапила в скрутне становище. Гостро і невідкладно постало питання: як зберегти промисловий потенціал, кадри. Задля вирішення проблеми почали впроваджувати новий господарський механізм – перехід на акціонування гірничорудних підприємств [3, с.436].

Відтак, значно скоротилась мережа професійно-технічних навчальних закладів гірничого профілю [2, с.10].

Разом з тим за роки незалежності України відбулися певні позитивні зрушення. Розгорнулись практичні дії щодо втілення реформаційних перетворень, зокрема навчальні заклади почали надавати платні освітні послуги; затверджено стратегію на підготовку кваліфікованих робітників з нових напрямів інтегрованих професій. Так з'явилися інтегровані професії:

- прохідник; машиніст електровоза; електрослюсар (слюсар) черговий та з ремонту устаткування;
- гірник підземний; машиніст підземних установок;
- електрослюсар підземний; електрогазозварник;
- машиніст електровоза підземний; електрослюсар (слюсар) черговий та з ремонту обладнання.

Ці та інші інтегровані професії зумовили необхідність змін у змісті і формах організації підготовки кваліфікованих робітників [8].

Розпочато процес оновлення змісту професійно-технічної освіти з урахуванням вітчизняних та світових тенденцій. Затверджено Національну доктрину розвитку освіти (2001 р.), де окреслені кроки щодо інноваційного розвитку системи [6, с.12]. В Концепції розвитку професійно-технічної освіти (2004 р.) обґрунтовано систему концептуальних ідей і поглядів, спрямованих на підвищенні якості профтехосвіти, адаптації системи до соціально орієнтованої ринкової економіки [4, с.4]. На відміну від попереднього

Тимчасового переліку професій створено новий Державний перелік професій, адаптований до вимог виробництва.

З 2000 року ефективно здійснюється реструктуризація гірничорудної промисловості [3, с.436]. На зміну ручним перфораторам приходять самохідні прохідницькі комплекси; на зміну навантажувальним машинам – навантажувально-доставочні машини Atlascopco, Sandvik, Fadroma. Впроваджується безлюдна проходка вертикальних виробок, де немає робітників, а всі процеси автоматично виконуються машинами. Управління цими машинами робітники виконують з ближніх штреків або ходків з допомогою комбайнів [9, с.34].

Але, як зазначає І.Л.Лікарчук, професійні знання більшості робітників залишаються на рівні технологій 70 – 80-х років, відповідно значна частина випускників не користується попитом на ринку праці [5, с.16]. Отже, на сьогодні стан справ у системі професійно-технічної освіти, темпи та обсяги перетворень не повною мірою відповідають потребам роботодавців.

Такий стан підготовки, на думку С. Ніколаєнка, склався внаслідок не відповідності формату навчально-виховного процесу вимогам ринку праці. Не сприяє вирішенню цієї проблеми і рівень взаємодії з соціальними партнерами. Поки що відсутні суспільна відповідальність за якість професійної освіти тих, хто причетний до її забезпечення. Реструктуризація та подрібнення підприємств, зміна їх форм власності, закриття потужних підприємств, політичні зміни зруйнували партнерські зв'язки з навчальними закладами. Роботодавці здебільшого не беруть участі у формуванні змісту професійної освіти та забезпеченні якісної професійно – практичної підготовки учнів [7, с.346].

Як наголошує Б. Жебровський, якісна підготовка кваліфікованих робітників залежить і від відповідної матеріальної бази. Її відновлення та осучаснення повинно відбуватися шляхом тісної співпраці ПТНЗ з підприємством, соціальним партнером, залучення матеріально – технічної бази виробництва [1, с.26].

Всі ці болючі питання гостро постають на фоні трьох загальновизначених проблем професійно-технічної освіти України, на які звертає увагу дослідник Л. Сущенцева [11, с.28]:

1. Значне відставання змісту професійно-технічної освіти від потреб країни і ринку праці.
2. Деформація структури і обсягів підготовки кадрів, яка явно не відповідає реальним потребам ринку праці.
3. Неефективне використання державних коштів.

Таким чином, аналіз розвитку гірничодобувної промисловості та професійної підготовки робітників гірничого профілю, здійснений на підставі наукової літератури, документів і матеріалів з часів здобуття незалежності України і до сьогодні, дозволив визначити цілу низку заходів, що були спрямовані на покращення професійної підготовки робітників гірничого профілю, а саме:

- співпраці роботодавців з професійно-технічними навчальними закладами;
- оновлення змісту та навчально-методичного забезпечення професійної підготовки, запровадження новітніх форм професійно-практичної підготовки учнів;
- підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних кадрів у відповідності з вимогами сучасного ринку праці.

Висновок

Зроблений аналіз підтверджує практичну значущість попереднього досвіду професійної підготовки. Встановлені факти дають підстави стверджувати про певну циклічність розвитку системи професійної підготовки робітників гірничого профілю, яка обумовлена соціально-економічним становищем держави на різних етапах, державною політикою щодо розвитку гірничодобувної промисловості.

Проведений аналіз професійної підготовки робітників гірничого профілю спрямовує нас на дослідження проблеми професійної підготовки

робітників гірничого профілю в умовах професійно-технічного навчального закладу у педагогічній теорії. Це стане предметом дослідження в подальшому.

Використана література

1. Актуальні питання підготовки кваліфікованих робітничих кадрів для промисловості: Матеріал і документи Всеукраїнського семінару – наради (м. Донецьк, 22-23 листопада 2006 року). Київ, МОН України, 2007. – 140 с.
2. До 70 річчя створення ПТО. Історія розвитку та створення професійно-технічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://gvpl.at.ua/news/do_70_richchja_stvorennjaptoistorijarozvitku_ta_stvorennja_profesijno_tekhnichnoji_osviti.
3. Кан Д.І. Документально-публіцистична доповідь «Місто бойової і трудової звитяги» / Д.І. Кан. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – 448 с.
4. Концепція розвитку професійно – технічної (професійної) освіти в Україні // Освіта України. – 2004. – 20 липня (№ 56 - 57).
5. Лікарчук І.Л. Професійно – технічна освіта України: історичний шлях і перспективи: Монографія / І.Л. Лікарчук. – К.: Педагогіка, 1999. – С.228.
6. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. - № 2. – С. 9 -22.
7. Ніколаєнко С.М. Управління якістю вищої освіти: теорія, аналіз і тенденції розвитку: Монографія. / С.М. Ніколаєнко. – К.: Київ. нац. торг. – екон. Ун-т, 2007. – 519 с.
8. Професійно – технічна освіта в Україні. Навчальні заклади. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://proftekhosvita.org.ua/uk/establishment/ei/>
9. Стойчик Т.І. Підготовка кваліфікованих робітників в умовах ПТНЗ гірничого профілю / Т.І.Стойчик // Професійно-технічна освіта. – 2012. – №4. – С.34-36.
10. Сторчак С.О. Кого збагачує українська руда. Перспективи розвитку гірничорудної промисловості України. / С.О. Сторчак // Дзеркало тижня. Україна. - №19, 20 травня 2005.
11. Сущенко Л.Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія / Лілія Леонідівна Сущенко; за ред. Н.Г.Ничкало; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 439 с.

Татьяна Стойчик

Современное состояние профессиональной подготовки рабочих горного профиля через призму опыта

В статье на основании проведенного анализа развития подготовки, квалифицированных рабочих горного профиля в период от истоков независимости Украины к современности, освещено особенности организационно-педагогических начал и раскрыто современное состояние подготовки рабочих горного профиля в условиях профессионально-технического учебного заведения.

Ключевые слова: профессионально-техническое учебное заведение, горнодобывающая промышленность, профессиональная подготовка, организационно-педагогические начала, квалифицированный рабочий.

Tatyana Stoychyk

Modern condition of professional preparation workers of mountain profile through prism experience

In the article on the basis of the conducted analysis of development preparation of skilled workers of mountain profile in a period from finding of independence of Ukraine to present time, the features of organizationally-pedagogical bases are lighted up and the modern state preparation workers of mountain profile is exposed in terms professionally - technical educational establishment.

Keywords: vocational educational establishment, mining industry, professional preparation, organizationally-pedagogical bases, skilled worker.

Люся Беграгян,
аспірант Дніпропетровського університету
ім. Альфреда Нобеля
м. Дніпропетровськ

ХМАРО-ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Анотація. В останні роки широке використання комунікаційних технологій набуває нового змісту і починає виступати вже не як допоміжний, а як основний засіб навчання. Події в обчислювальній техніці впливають на багато аспектів освіти. Особливу увагу привертають до себе хмарні технології, які проникли у галузь інформаційних технологій досить глибоко. У даній статті презентована спроба оцінити поточний стан хмарних обчислень, проблеми, з якими дослідники і практики стикаються і будуть стикатися в найближчому майбутньому.

Ключові слова. хмарні технології; хмарне обчислення, електронне навчання, електронні освітні послуги.

Постановка наукової проблеми

Сучасний ритм життя та орієнтація на європейський рівень освіти накладає особливі вимоги до підходу до навчання у школі. Орієнтування старшокласників на комунікативні технології та підготовка їх до подальшого навчання у вишах змушує сучасних викладачів до створення нових інтелектуальних просторів викладання предметів. Постає питання щодо ширшого використання засобів обміну інформацією, забезпечення неперервності процесу навчання та використання Інтернет - ресурсів для створення передумов дистанційного навчання.

Використання хмарних технологій є одним з шляхів вирішення поставлених задач з огляду на те, що хмари створені для живлення центрів обробки даних нового покоління (обладнання, база даних, інтерфейс користувача, тощо), так що користувачі мають можливість доступу і

розгортання додатків з будь-якої точки світу, отримати та поділитися інформацією, запас якої безперервно поширюється та оновлюється.

Важливим з цього приводу є розгляд переваг і недоліків хмарних технологій та методів їх усунення.

Хмари створені для живлення центрів обробки даних нового покоління (обладнання, база даних, інтерфейс користувача, тощо), так що користувачі мають можливість доступу і розгортання додатків з будь-якої точки світу, отримати та поділитися інформацією, запас якої безперервно поширюється та оновлюється. Хмарні технології не надто поширений засіб навчання у загальноосвітніх школах, проте їх застосування надає видимі переваги перед багатьма іншими комп'ютерними ресурсами. Їх застосування піднімає якість та доступність навчання на новий рівень. Саме тому вивчення основних властивостей та можливостей хмарних технологій є важливим на даному етапі реформування системи освіти в Україні.

Метою статті є висвітлення потенційної цінності хмарних обчислень як платформи для електронного навчання учнів старших класів, переваг та недоліків використання хмарних обчислень в якості платформи для електронного навчання, вимог до реалізації хмарних обчислень.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Комунікативні технології все частіше використовуються як під час навчання у класі, так і позааудиторно. Використання нових технологій і пошук оптимальних шляхів покращення якості освіти має вирішальне значення для максимізації освіти.

В галузі навчання існує безліч теорій. В цілому в цих теоріях можна виділити п'ять основних типів: гуманістичне, біхевіористичне, когнітивне, соціальне вивчення та критичне осмислення.

Теорія соціального навчання інтегрує в собі більшість ознак інших теорій. Це переконання, що навчання – це соціальний процес. Велика частина того, що люди дізнаються це шляхом спостережень і взаємодій з іншими людьми соціальному контексті. Акцент робиться на вплив на людей. В

даному контексті використання соціальних мереж, он-лайн навчання, віртуальних лабораторій та хмарних технологій задовольняють природну потребу людини у спілкуванні і, одночасно, допомагають позбавитися комплексів та невпевненостей, що можуть виникнути у «живому» діалозі.

Хмарні обчислення можна визначити як «новий стиль обчислень, в якому динамічно масштабовані і часто віртуалізовані ресурси надаються послуги через Інтернет» [1]. Загалом же хмарні обчислення – це модель забезпечення повсюдного, зручного, на вимогу мережевого доступу до загальних конфігурованих обчислювальних ресурсів (наприклад, мереж, серверів, систем зберігання даних, додатки і сервіси), які можуть бути швидко підготовлені, з мінімальними зусиллями по управлінню [2].

Хмару можна уявити, як велику групу пов'язаних між собою комп'ютерів. Ці комп'ютери можуть бути персональні комп'ютери або мережеві сервери всередині суспільних або приватних організацій. Таким чином, користувачі отримують доступ до додатків і даних, що обслуговує хмара. Доступ через Інтернет перетинає різні підприємства і платформи. В освітньому процесі дуже зручно використовувати хмари для зберігання тем уроків, додаткової інформації, анкет, перевірочних завдань, бланків відповідей та звітності. Інформація, що міститься у хмарі дозволяє здійснювати обмін інформацією між всіма учасниками навчального процесу, швидко контролювати якість засвоєних знань та спостерігати статистичну картину формування знань учнів.

Серед основних характеристик хмарних обчислень можемо виділити наступні [2]:

- доступ на вимогу споживача: споживач (учень старших класів, учитель) може відкрити обчислювальні засоби, такі як серверний час і мережеві сховища, кожний раз, коли вони необхідні в автоматичному режимі без необхідності взаємодії з кожним постачальником послуг. Таким чином, кожен учень має можливість, незалежно від часу і його місцезнаходження отримати необхідну інформацію чи надіслати викладачу виконану роботу. Це

особливо актуально для учнів з обмеженими можливостями пересування та віддалених осіб, які можуть не переривати навчання завдяки доступності Інтернет ресурсів;

- широкий доступ до мережі: обчислювальні засоби є доступними у мережах, які можуть бути доступні через смартфони, планшети, ноутбуки та настільні комп'ютери. Це спрощує процес отримання інформації та підвищує мобільність учнів;

- об'єднання ресурсів: хмари об'єднані за допомогою мультимедійної моделі для балансування навантаження між декількома споживачами. Різні фізичні і віртуальні ресурси динамічно змінюються для оптимізації послуг відповідно до споживчого попиту. Таким чином можна надати та отримати найбільш повну, сучасну та практичну картину предмету;

- гнучке надання послуг: послуги можуть бути гнучко підготовлені і надані, автоматично. Для замовника послуги, зазвичай, здаються необмеженими і можуть бути доступні в будь-якій кількості, в будь-який час. Простота користування, навіть для викладача з середнім рівнем комп'ютерних знань, дозволяє спростити роботу по докладному викладанню матеріалу, та підвищує мотивацію учнів до навчання.

Отже, хмарне сховище – це сховище даних, яке є одним з основних додатків для хмарних обчислень. У минулому дані зазвичай зберігалися на одному виділеному сервері, хоча й з хмарним сховищем даних, що зберігаються на кількох сторонніх серверах. Хмарна сервісна служба може розглядатися як будь-який веб - додаток або сервіс, запропонований для хмарних обчислень. Хмарні послуги можуть містити будь-яку інформацію – від електронних таблиць до календарів і книг. Застосовується хмарний сервіс, розміщений в хмарі, і потім користувач запускає програму через Інтернет з допомогою веб - браузера [3]. Учні можуть використовувати свої ПК або портативні пристрої і через Інтернет підключитися до хмари. Хмара побачить цих користувачів, як окремих додаток, пристрій або документ.

Апаратне забезпечення та операційна система, використовувані в хмарі, не видимі для користувачів.

Таким чином, використання хмарних обчислень має низку переваг: [3]:

- покращується продуктивність ПК: інформація доступна з хмари, ПК має більше ресурсів і запускається швидше і швидше працює, тому що у ПК менше програм і процеси не завантажую пам'ять;

- хмарні обчислення значно зменшують складність обслуговування устаткування і програмного забезпечення. Оскільки програмне забезпечення зберігається в хмарі, учні не потребують ніякого додаткового програмного забезпечення або поновлення;

- знижуються вимоги до апаратного забезпечення для користувачів;

- зменшується вартість програмного забезпечення: навчальний заклад може знизити свої витрати, уникаючи необхідність придбання програмного забезпечення для кожного ПК. Замість цього можна здійснювати оплату тільки фактичного використання пакета програмного забезпечення через хмару;

- збільшується обчислювальна потужність: система "хмарних обчислень" дозволяє користувачеві мати доступ до набагато більш потужних обчислювальних ресурсів шляхом використання потужності всієї хмари, тобто потужності тисяч комп'ютерів і сервера. З одного ПК можуть бути виконані більш ресурсномісткі завдання;

- обсяг зберігання інформації є необмеженим: традиційно, користувач обмежується зберіганням інформації на одному ПК або сервері по мережі. Хмара пропонує практично необмежену ємність, тож учні можуть переглядати інформацію накопичену роками для більш глибокого занурення у сутність предмету;

- дуже швидке оновлення програмного забезпечення: з хмари оновлення відбуваються автоматично, що дозволяє уникнути необхідності для користувача або ІТ - відділу займатися оновленням програмного

забезпечення у навчальному закладі. Це також робить більш імовірним те, що користувачі будуть мати доступ до останньої версії програмного забезпечення.

- суттєво покращується сумісність між операційними системами: хмара автоматично налаштована для запуску декількох операційних систем, користувач зможе підключатися до хмари і обмінюватися документами за допомогою комп'ютерів під управлінням Windows, Mac, Linux або Unix;

- підвищується безпека зберігання даних: дані в хмарі автоматично дублюються, тому на відміну від настільних комп'ютерів, при комп'ютерному збої дані у хмарі не знищуються, що гарантує безпеку зберігання даних, у разі зараження вірусами або, навіть, при пожежі;

- у сучасному світі, де ряд пристроїв використовуються для підключення до Інтернету, таких як ПК, ноутбуки, смартфони і так далі, додаткова перевага хмарних обчислень полягає в тому, що ви можете використовувати широкий спектр пристроїв і, навіть, при перемиканні пристрою, в хмарі надається доступ до всіх існуючих додатків і документів, який можливо здійснити з іншого приладу;

- доступність документації у хмарі: усі документи миттєво доступні з будь-якого приладу, якщо у вас є Інтернет підключення до хмари. Це позбавляє від необхідності резервного копіювання файлів, використання портативних жорстких дисків тощо;

- полегшується спільна робота груп: за допомогою хмарних обчислень у будь-якому місці з підключенням до Інтернету користувачі можуть співпрацювати в режимі реального часу. Технологія дозволяє декільком користувачам легко взаємодіяти у роботі над документами і проектами одночасно. Використання хмарних технологій широко використовується в міжнародних групових проектах;

Як будь-яке явище хмарні технології мають не тільки переваги. А й недоліки, зокрема [3]:

- необхідність підключення до Інтернету: без підключення до Інтернету не можна отримати жодну інформацію, не можна відкрити навіть свої власні файли. Це робить хмарні обчислення неможливими для застосування в приміщеннях, де Інтернет - з'єднання ненадійне, з низькою швидкістю підключення або взагалі відсутнє;

- конфіденційність інформації: всі дані, що зберігаються в хмарі обчислень є настільки безпечними, наскільки безпечна сама хмара. У випадку несанкціонованого доступу до інформаційних джерел, розміщених у хмарі, їх конфіденційність порушується.

Висновок

Хмарні технології використовуються все частіше навчальними закладами (НЗ) для надання електронних освітніх послуг. Хмарні системи навчання виникають як привабливий спосіб надання електронних освітніх послуг. Вони можуть зменшити витрати на утримання комп'ютерного устаткування НЗ за рахунок зниження вимог до апаратного і програмного забезпечення та потреб на обслуговування сайту. Хмарно-орієнтовані технології пропонують переваги для кінцевих користувачів щодо їх доступності, безпеки та сумісності з іншим програмним забезпеченням й устаткуванням. Разом з тим, обмеження хмарних систем навчання полягають у тому, що Інтернет - з'єднання є обов'язковим, низька швидкість якого знижує ефективність надання дистанційних послуг, та питань, пов'язаних з безпекою самої хмари та конфіденційності інформаційних джерел, які вона містить. Проте, оскільки швидкість і стабільність в Інтернеті продовжують поліпшуватися, цілком імовірно, що популярність хмарних обчислень для електронного навчання буде зростати.

Використана література

1. Furht, B.E., Armando. Handbook of Cloud Computin. – Л Springer, – 2010. – P. 655.
2. Mell, P., Grance T. "The NIST Definition of Cloud Computing", Gaithersburg,: National Institute of Standards and Technology. – 2011. – P. 800-1457.
3. Micheal, M. Cloud computing: Web- based applicationsthat change the way you work and collaborate online. USA: Que – 2009.

4. Сабліна Милана Андріївна. Можливості використання хмарних технологій в освітній та соціальних сферах // Освітологічний дискурс. – 2014. – № 3 (7). – С. 191-200.
5. Шиненко, М.А., Сороко, Н.В. Використання хмарних технологій для професійного розвитку вчителів (зарубіжний досвід) // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 14. – С. 206-214.

Люся Беграгян

**Облачно-ориентированные технологии как средство фундаментального обучения
учащихся старших классов**

Аннотация. В последние годы широкое использование коммуникационных технологий приобретает новый смысл и начинает выступать уже не как вспомогательное, а как основное средство обучения. События в вычислительной технике влияют на многие аспекты образования. Особое внимание привлекают к себе облачные технологии, которые проникли в отрасль информационных технологий достаточно глубоко. В данной работе представлена попытка оценить текущее состояние облачных вычислений, проблемы, с которыми исследователи и практики сталкиваются и будут сталкиваться в ближайшем будущем, и представлен подход к их решению

Ключевые слова. облачные технологии; облачное вычисление, электронное обучение, электронные образовательные услуги.

Liusya Begragyan

Cloudy-oriented technology as a fundamental tool of teaching pupils of senior classes

Abstract. In recent years, the widespread using of communication technologies takes on new meaning and begins to act not as auxiliary, but as a basic learning tool. Development in computer technology affects many aspects of education. Special focus on cloud technologies that have penetrated the information technology industry deep enough. This paper presents an attempt to assess the current condition of cloud computing, the challenges researchers and practitioners are facing and will face in the near future, and presents an approach to their solution

Key words. cloud technology; cloud computing, e-learning, e-learning services.

Ольга Кепша,
аспірант ІПТО НАПН України
м.Київ

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ІК-КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ДИСЦИПЛІН У ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Анотація. У статті обґрунтовується актуальність розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів загальноосвітніх дисциплін, здійснено аналіз питання визначення у міжнародних і вітчизняних освітніх колах. Подано міжнародні погляди на поняття інформаційно-комунікаційної компетентності. Виокремлено терміни, які лежать в межах ІКТ для усвідомлення місця ІК-компетентності учнів і викладачів. Особливу увагу звернено на відповідну термінологію у міжнародних стратегічних документах з освітньої політики країн Європи.

Ключові слова: компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, інформаційні-комунікаційні технології, інформаційна грамотність, інформатизація освіти, ключові компетентності, реформування освіти.

Постановка наукової проблеми

Формування та розвиток інформаційного суспільства ХХІ-го століття вимагає широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які дуже швидко поширюються та удосконалюються. Особливої уваги потребує використання ІКТ в освіті, що допомагає на належному рівні підготувати майбутнє держави. Успішний розвиток країни безпосередньо залежить від освіченості та володіння майбутніми громадянами всіма необхідними навичками та вміннями, яких вимагає сучасне суспільство. Швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які вже стали частиною нашого життя, ставить перед освітою завдання щодо опанування та володіння такими сучасними засобами та технологіями як у процесі навчання, так і в подальшому житті [1].

Майбутнє сучасного суспільства та його економіки створюється, починаючи з навчання у середній школі й продовжуючи його у професійній. Сучасність,

процеси глобалізації та інтеграції вимагають від учня бути освіченим не тільки з окремих предметів, але й володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, цифровою грамотністю, без яких неможливо отримати достойну роботу та зробити кар'єру. Відповідна підготовка учнів до життя у сучасному суспільстві може здійснюватися завдяки своєчасному інтегруванню та підтримці розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчально-виробничий процес професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ). Рівень ІК-грамотності учня суттєво залежить від рівня ІК-компетентності викладача.

Проблема розвитку ІК-компетентності викладача є не тільки в Україні, але й у школах зарубіжжя. Підвищення якості знань, завдяки вмінню користуватися та швидко оволодівати інноваційними технологіями, надає можливість учням вміти творчо мислити, послідовно і логічно міркувати, подавати та захищати свої ідеї; ставити цілі та нові задачі, визначити пріоритети, планувати конкретні результати та нести персональну відповідальність за них; вміти працювати в команді та мати навички спілкування; володіти інформаційною культурою та комп'ютерною грамотністю; швидко адаптуватися до соціальних змін, мобільно вирішувати проблеми, що виникають, отримувати, змінювати або знаходити роботу відповідного рівня.

Метою нашого дослідження є аналіз вітчизняного і зарубіжного досвіду інтеграції ІКТ у навчальний процес викладачами загальноосвітніх дисциплін та з'ясувати шляхи розвитку ІК-компетентності викладачів.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Розвиток і впровадження ІКТ в освіті постійно досліджуються науковцями міжнародних організацій: ЮНЕСКО, ООН, Європейського Союзу, Ради Європи та інших. Цьому питанню присвячені праці Пейперта С., Резніка М. (США); Патаракіна Є. Д., Полат Є. С., Хуторського А. В., Ярмахова Б. Б., Ястребцева О. М. (Росія); Бикова В. Ю., Жалдака М. І., Згуровського М. З., Кухаренка В. М., Лапінського В. В., Морзе Н. В., Пилипчука А. Ю., Ракова С. А., Семерікова С. О., Словак Е. І., Стрюка А. М., Шишкіної М. П. (Україна) та інших дослідників.

Значні дослідження за останні роки було здійснено в Україні завдяки

співпраці Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України та міжнародних організацій при створенні серії обговорень та публікацій з освітньої політики, де були висвітлені основні засади компетентнісного підходу [2].

Міжнародною педагогічною спільнотою визначено певні знання, уміння, навички, особистісні ставлення, ціннісні орієнтири, що дозволять викладачеві бути компетентним у галузі ІКТ, однак слід зазначити, що їх перелік постійно уточнюється. І саме поняття «ІК-компетентність» знаходиться у дискусійному полі як для зарубіжних, так і вітчизняних освітян. Досліджуючи зарубіжні джерела, ми зустрічаємо поняття і терміни, які використовуються міжнародною педагогічною спільнотою, що визначають знання, уміння, навички, особистісні ціннісні судження у галузі ІКТ: цифрова грамотність (digital fluency, digital literacy), ІКТ-навички (ICT skills), ІКТ-грамотність (ICT literacy), ІКТ-компетентність (ICT-competence), медіаграмотність (media literacy), інформаційна грамотність (information literacy), комунікаційна компетентність (communication competence). Проте, спираючись на результати дослідження Л. А. Карташової, зазначимо, що «інформаційно-комунікаційна компетентність (ай-ті-компетентність) – це здатність вчителя використовувати на практиці ІТ для задоволення особистих потреб і розв’язування професійних завдань у відповідній предметній галузі яка передбачає: наявність знань у галузі ІТ, методів та форм їх впровадження в професійну діяльність; сукупності умінь і навичок застосування ІТ; системи спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань та вмінь з питань планування та здійснення навчально-виховного процесу з певного предмета, яка має яскраво виражений прикладний характер використання можливостей ІТ: розроблення електронних навчальних матеріалів; вдосконалення предметних компетентностей через застосування ІТ; підвищення педагогічної майстерності засобами ІТ; здійснення моніторингу досягнень учнів та обмін досвідом викладання предмета через застосування ІТ тощо» [3].

Формування сучасних освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, коли основні пріоритети освіти та цілі

проголошуються в міжнародних конвенціях і документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти.

Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін. - розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти, серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ООН, Рада Європи, Європейська Комісія, Організація європейського співробітництва та розвитку (ОЄСР), Міжнародний департамент стандартів тощо.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як «здатність застосовувати знання й уміння», що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей та ставлень, застосовних у повсякденному житті [4]. Поняття ж ключових компетентностей (key competencies) (OECD) застосовується для визначення таких, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами школярів [1].

Досить великий інтерес викликає досвід інших країн, що впроваджують інформаційні-комунікаційні технології у навчально-виховний процес на державному рівні. Так, як проблема комп'ютерної грамотності залишається актуальною для більшості європейських країн, її вирішення можливо завдяки інтегрування ІКТ в навчальний процес, але це залежить від рівня комп'ютеризації

навчальних закладів, їх підключення до мережі Інтернет, а також штату відповідно підготовлених викладачів, які б могли професійно використовувати ІКТ у процесі навчання.

Компанія «Майкрософт Україна» за підтримки Міністерства освіти і науки України провела он-лайн-дослідження «Інновації в навчанні», яке показало, що педагоги й учні мають більше доступу до ІКТ за межами школи, ніж у класі. Наприклад, 70% учнів мають доступ до комп'ютерів поза школою, 74% мають мобільний телефон. При цьому яких-небудь істотних відмінностей у цих показниках для різних регіонів України не спостерігається [5].

Крім того, у дослідженні відзначається, що 67% опитаних не вбачають підготовленість викладачів у сфері ІКТ як найсерйознішу перешкоду для використання інформаційних технологій у навчанні, що свідчить про підвищення рівня ІК-компетентності викладачів й сформований потенціал з більш ефективного впровадження ІКТ в освіті.

З огляду на це, 27 серпня 2010 року Розпорядженням Кабінету Міністрів України №1722-р було схвалено Концепцію Державної цільової програми впровадження викладачами загальноосвітніх дисциплін інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року [6].

Таким чином, можна зазначити, що напрями розвитку системи освіти України співпадають з основними пріоритетами розвитку систем освіти інших європейських країн.

Освітні реформи в європейських країнах тісно пов'язані з впровадженням ІКТ у процеси навчання молодого покоління. Більшість країн світу стратегічним вважають забезпечення комп'ютеризованих робочих місць для педагогів та учнів, оснащення навчальних закладів новітнім поколінням різноманітних технологічних засобів для модернізації освітніх процесів, створення підґрунтя для набуття як викладачами, так і учнями необхідних навичок та компетентностей у сфері застосування ІКТ.

Сьогодні стало нормою для країн Європейського Союзу кожного року здійснювати загальний моніторинг доступу учнів та педагогів до мультимедійних

технологій та визначати їх компетентності в даній сфері. Такі дослідження здійснюються в рамках міжнародних досліджень PISA, PIRLS та інших.

Дані, що збираються щорічно в рамках міжнародних порівняльних досліджень, свідчать, що рівень загальної комп'ютеризації шкіл у країнах ЄС дуже різниться залежно від країни. Слід зазначити, що близько 60% [7;] опитаних учнів з країн Євросоюзу стверджують, що вони рідко використовують окремі засоби у навчальному закладі. Саме тому застосування комп'ютерних засобів сьогодні стало важливим елементом сучасних стратегій комп'ютеризації та інформатизації систем освіти. Як стверджує В.Редінг, загальні освітні цілі тільки тоді будуть досягнуті, коли завдяки технологіям буде відчутним поліпшення якості викладання та навчання [7].

Важливо відмітити й те, що переважно європейські викладачі набувають навичок роботи на комп'ютері не під час навчання в університеті, а вже пізніше, під час підвищення їх кваліфікації (протягом різноманітних навчальних та тренінгових програм). Така ситуація є характерною і для України.

Інформаційні та комунікаційні технології складають частину обов'язкової загальної навчальної програми більшості європейських країн. В інших країнах ІКТ включено до базового навчального плану, зміст ІКТ впроваджується згідно двох різних підходів: перший – ІКТ можуть викладатись як окремий предмет, інший – можуть застосовуватись для викладання інших загальноосвітніх предметів.

Сьогодні перед педагогічною громадськістю світу, України зокрема, стоїть проблема підготовки педагогів, що здатні працювати в умовах швидкого поступу інформаційних та комунікаційних технологій, хоча такі технології, як кіно-відеофільми, телебачення та радіо продовжують відігравати велику роль в освіті всіх країн. На зміну їх приходять такі форми навчання, що використовують відеоконференції, вебінари, технології WEB-2.0 та ін.

Вплив ІКТ на навчальний процес, методи та технології, ефективність їх застосування впливає на успішність учнів та їх інтерес учня до навчання.

Технічне забезпечення нових методів навчання стало важливим елементом

оновлення навчального середовища. Роль засобів навчання, що застосовуються під час навчального процесу дуже значна, особливо сучасні засоби сьогодні змінюють роль викладача, який є не тільки тим, хто розповсюджує інформацію та навчає, а й тим, хто надає підтримку учням по мірі того, як у них формуються погляди під час засвоєння інформації.

Ресурси, що призначаються для використання викладачами загальноосвітніх дисциплін постійно оновлюються та розвиваються. У всесвітній мережі Інтернет існує безліч Веб-сайтів, що вміщують навчальну інформацію, починаючи з навчальних планів та програм, навчально-методичних матеріалів, в тому числі й інформацію для позакласної та позашкільної діяльності, призначені як для учнів ПТНЗ, так і для педагогів. Прикладом може бути сайт ООН – www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus, де можна знайти навчальний матеріал з питань здоров'я, оточуючого середовища, різноманітні інтерактивні ігри, карти, бази даних, вікторини. Такі відкриті та доступні ресурси є цікавим та новим джерелом інформації в системі освіти, причому матеріали можуть бути використані представниками різних країн незалежно від їх рівня розвитку та місцезнаходження [8]. Міжнародний та міжкультурний характер таких ресурсів став ознакою сучасного інформаційного середовища.

Отже, для міжнародної спільноти та країн Європейського Союзу сьогодні важливим є поступове запровадження новітніх технологій в освіті, в тому числі й інформаційно-комунікаційних. Не останню роль тут відіграє загальна комп'ютеризація системи освіти, зокрема навчальних закладів. Водночас, освітяни мають керуватись принципом збалансованого впровадження нових форм та засобів навчання у поєднанні з традиційними педагогічними технологіями та методиками, що дають позитивні результати навчання.

Важливою є система підвищення кваліфікації викладачів, яка має опікуватись питаннями оновлення ресурсів для педагогів, підвищенням фахового рівня спеціалістів у сфері комп'ютерних технологій навчання. Такий підхід сприятиме впровадженню швидких та ефективних інновацій в освіті.

Висновок

Інформаційні і комунікаційні технології, впровадження яких сьогодні складає один із пріоритетних напрямів розвитку ІК-компетентності викладачів загальноосвітніх дисциплін, впевнено займають своє місце освітньому процесі різних європейських країн. Про це свідчать національні плани та програми, концептуальні документи, стратегії та дослідження.

Слід зазначити, що проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. **Подальші дослідження** розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів загальноосвітніх дисциплін, вбачаємо необхідність сприяння збагаченню знаннями, вміннями в галузі ІКТ; розвитку комунікативних, інтелектуальних здібностей; здійсненню інтерактивного діалогу в єдиному інформаційному просторі. А це дасть змогу значно підвищити ефективність навчально-виробничого процесу в ПТНЗ та рівень знань учнів.

Використана література

1. Інформаційні та комунікаційні технології навчання в системі загальної середньої освіти зарубіжних країн: навч.-метод. посіб. [Гриценчук О. О., Коневщинська О. Е., Кравчина О. Є., Лаврентьєва Г. П., Малицька І. Д., Овчарук О. В., Рождественська Д. Б., Сороко Н. В., Хитровська Ю. В., Іванова С.М., Шиненко М.А. За заг.ред. Овчарук О. В.]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 176 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004.- 111 с.
3. Карташова Л. А. Формування ІТ-готовності як нової якісної характеристики учителя суспільно-гуманітарних дисциплін / Л.А.Карташова // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол.ред. І.М.Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2010. – Вип. 8. – с. 90-97.
4. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.2003. Hogrefe & Huber Publishers, Germany. – 206 p.
5. Сайт «Ділова Україна» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://project.ukrinform.ua/news/21397/>
6. Портал Освіта.ua [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/8835
7. Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe. - 2004 Edition. - Eurydice// The information network on Education in Europe. - P. 3
8. Проект ООН по глобальному обучению и преподаванию «Школьный Киберавтобус» – URL: <http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus>

Ольга Кепша

Пути развития ИК-компетентности преподавателей общеобразовательных дисциплин в европейских странах

Аннотация. В статье обосновывается актуальность развития информационно-коммуникационной компетентности преподавателей общеобразовательных дисциплин, осуществлен анализ вопроса определения в международных и отечественных образовательных

кругах. Представлены международные взгляды на понятие информационно-коммуникационной компетентности. Выделены термины, которые лежат в пределах ИКТ для осознания места ИК-компетентности учащихся и преподавателей. Особое внимание обращено на соответствующую терминологию в международных стратегических документах образовательной политики стран Европы.

Ключевые слова: компетентность, информационно-коммуникационная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, информационная грамотность, информатизация образования, ключевые компетентности, реформирования образования.

Olga Kepsha

The ways of development the ict-competence the teachers of general subjects in european countries

Abstract. In the article substantiates the relevance of development the ICT-competence the teachers of general subjects, was analyzed the question of the definition in international and national educational circles. Was given the international views on the concept of ICT-competence. Was allocated terms, which lie within the limits of ICT-technologies for understanding the place the ICT-competence of students and teachers. The special attention was paid to the appropriate terminology in the international strategic documents of the educational policy in Europe.

Keywords: competence, ICT-competence, ICT-technologies, information literacy, informatization of education, key competencies, reforming education.

Людмила Майборода,
*науковий співробітник лабораторії
дистанційного професійного навчання
Інституту професійного-технічної освіти
НАПН України,
м. Київ*

ПЕРСОНАЛЬНИЙ САЙТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ

Анотація. В статті обґрунтовується значення персональних сайтів педагогів професійного навчання ПТНЗ у розвитку їх інформаційно-аналітичної компетентності, аналізуються типи персональних сайтів, розкриваються можливості самостійного створення сайтів педагогами за допомогою платформи Wix.

Ключові слова: інформаційно-аналітична компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, мережа Інтернет, інформаційно-освітнє середовище ПТНЗ, персональний сайт педагога професійного навчання, конструктор сайтів.

Постановка наукової проблеми

Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності (ІАК) в педагогів професійного навчання професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) зумовлений потребами сучасності. Інформатизація професійної освіти і навчання загострює потребу в педагогічних працівників уміння пошуку, оцінювання і використання інформації у власній професійній діяльності, зокрема, на здатність аналізувати, оцінювати та структурувати наявну інформацію, досліджувати та виконувати якісно-змістові перетворення на основі сучасних педагогічних технологій, обробляти й аналізувати інформацію, визначати шляхи вирішення педагогічних проблем засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), мережі Інтернет.

Освітнянська спільнота активно позиціонує себе в мережі Інтернет. Електронне представництво використовується багатьма освітніми установами: інститутами, училищами, школами, дитячими садками, бібліотеками та ін. Для педагогічних працівників мережа Інтернет стає не тільки джерелом професійної інформації, але й засобом підвищення власної кваліфікації, організації дистанційного навчання, створення професійних Інтернет-спільнот, професійних мереж, інформаційно-освітніх середовищ.

Інформаційна насиченість мережі Інтернет зумовлює появу професійних персональних сайтів педагогічних працівників, сторінок, блогів тощо. У зв'язку з цим інформаційно-аналітична компетентність для педагогів професійного навчання ПТНЗ стає безпосередньою складовою їхньої професійної компетентності й вимагає від них високого рівня володіння ІКТ. Розвиток ІАК вбачаємо у ході професійно-педагогічної діяльності педагогів професійного навчання, їхньої самоосвіти й саморозвитку, активному використанні ІКТ, формуванні інформаційно-освітнього середовища (ІОС) ПТНЗ. Важливою складовою ІОС стають персональні сайти [5].

Мета статті полягає в висвітленні ролі та місця персональних сайтів педагогів професійного навчання ПТНЗ у процесі розвитку їхньої інформаційно-аналітичної компетентності, а також практичних аспектів використання платформи Wix.com.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми

Аналіз наукових джерел показує, що науковцями досліджуються питання формування інформаційно-аналітичної компетентності педагогів (Т. Єлканова, О. Назначило, А. Оробинський та ін.), розвитку інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників у системі ПТО (С. Алексєєва, Н. Велічко, Т. Волкова, Л. Петренко, В. Радкевич, В. Ягупов та ін.). Окремо розглядаються питання створення і розвитку персональних сайтів вчителями (Г. Сапожкова), створення сайтів-портфоліо (С. Кондратюк, Г. Романова та ін.), веб-сайту вчителя як дидактичного засобу (Д. Кирчікова, Н. Смольнікова та ін.), особливостей використання персональних сайтів

педагогічних працівників у контексті підвищення їхньої професійної компетентності (С. Івашнюва). Разом з тим, недостатньо висвітленими залишаються питання створення персональних сайтів педагогами професійного навчання ПТНЗ, вивчення впливу персональних сайтів на розвиток інформаційно-аналітичної компетентності, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

У педагогічній практиці все більшого поширення отримують персональні сайти (блоги, сторінки тощо) педагогів професійного навчання ПТНЗ, які складають інформаційно-освітнє середовище навчального закладу. Під інформаційно-освітнім середовищем ПТНЗ ми розуміємо інтегроване середовище інформаційно-освітніх ресурсів, комп'ютерних засобів навчання, засобів управління навчально-виховним процесом ПТНЗ, педагогічних прийомів, методів і технологій, програмних і телекомунікаційних засобів, що забезпечують підготовку висококваліфікованих робітників у середовищі Інтернет.

Сайти (блоги, сторінки тощо) є інформаційним ресурсом. Інформаційний ресурс у педагогіці визначається як «сукупність всієї інформації, яка одержується і накопичується в процесі розвитку науки, культури, освіти, практичної діяльності людей і функціонування спеціальних пристроїв, що використовуються в суспільному виробництві та управлінні» [2, с. 87]. Інформаційний навчальний ресурс – це найбільш широке поняття, що охоплює різні види інформаційних ресурсів, які використовуються в освіті [2]. Сайт в мережі Інтернет – єдина інформаційна структура, яка складається із пов'язаних між собою гіпертекстових документів – сторінок [2]. Персональний сайт педагога професійного навчання можна віднести до категорії інформаційних освітніх ресурсів, освітніх сайтів.

У педагогіці «освітній сайт» визначають як сукупність веб-сторінок, що об'єднані за змістом, які мають на меті цілеспрямований процес навчання та виховання особистості, в інтересах суспільства й держави [6]. Персональний

сайт педагогічного працівника С. Івашнєва визначає як «освітній інформаційний ресурс, що має свою індивідуальну адресу, представляє собою сукупність web-сторінок із спільним дизайном, які навігаційно та фізично знаходяться на одному сервері та містять інформацію про різні аспекти професійної діяльності педагогічного працівника» [1].

Персональний сайт відкриває педагогам професійного навчання ПТНЗ значні можливості: узагальнення, презентації та поширення власного передового педагогічного досвіду з урахуванням різних аспектів професійної діяльності; створення та підтримки власного іміджу; неперервного підвищення власного рівня володіння ІКТ і професійної компетентності, зокрема розвитку інформаційно-аналітичної компетентності; розміщення навчальних матеріалів (планів, програм, зразків робіт, електронних версій посібників тощо) і забезпечення освітньої взаємодії між усіма учасниками педагогічного процесу в режимі віддаленого доступу. Для професійно-технічного навчального закладу персональні сайти педагогічних працівників є складовою його інформаційно-освітнього середовища. Так, завдяки персональних сайтів (блогів, сторінок, веб-портфоліо тощо) формується ІОС педагогічних працівників, здійснюється оновлення і модернізація навчально-виробничого процесу підготовки висококваліфікованих робітників і у Криворізькому професійному будівельному ліцеї [9], Камінь-Каширському вищому професійному училищі [8] та ін. (рис. 1, 2).

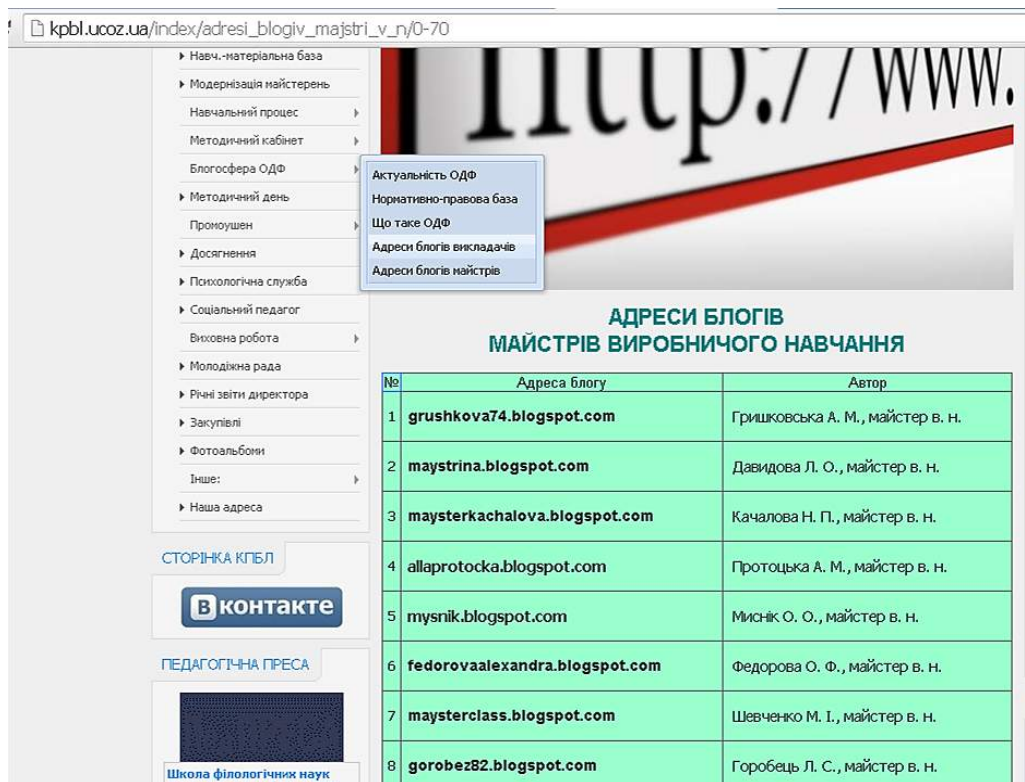


Рис 1. Скріншот офіційного сайту Криворізького професійного будівельного ліцею

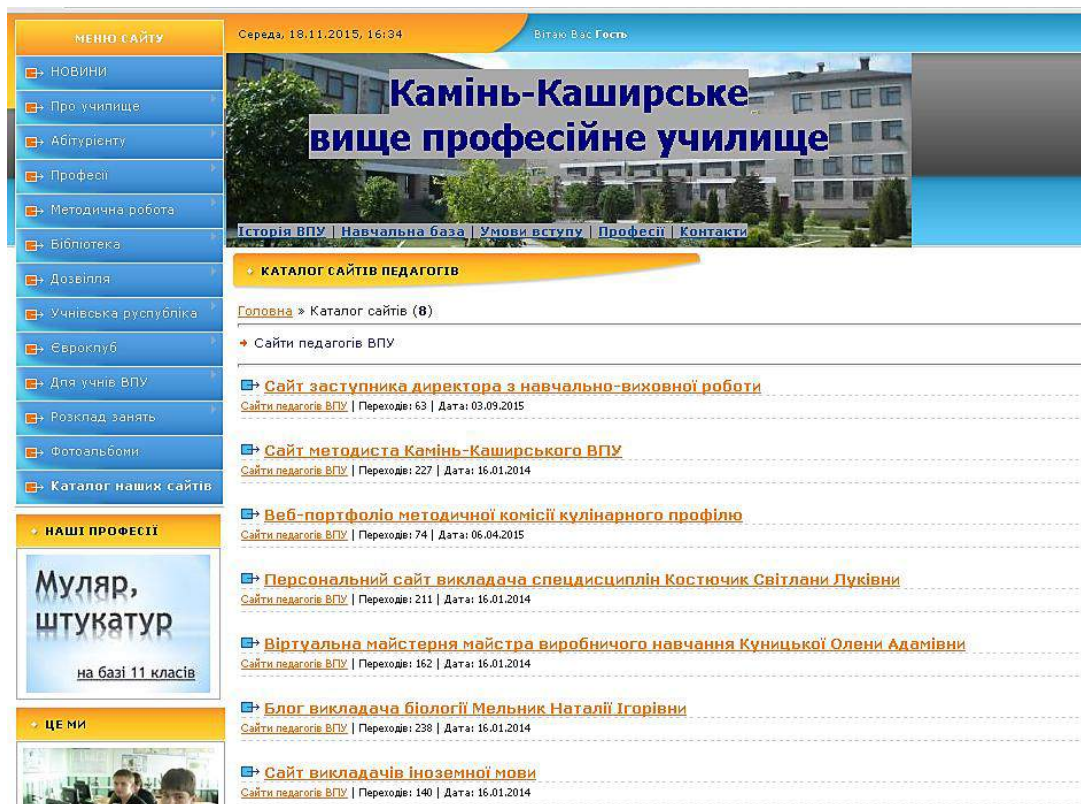


Рис 2. Скріншот офіційного сайту Камінь-Каширського професійного будівельного ліцею

Проведений аналіз показав, що персональні сайти педагогів професійного навчання ПТНЗ (майстрів виробничого навчання, викладачів дисциплін професійного спрямування) відрізняються за змістом, структурою, шляхом створення [10]. За змістом сайти педагогів професійного навчання можна виділити за декількома типами:

- сайт-візитка (сайт-портфоліо), містить загальні відомості про педагога професійного навчання. Сайт може складатись з розділів: загальні відомості про педагога, результати педагогічної діяльності, представлення навчально-методичних робіт, розробки уроків, матеріали з позаурочної діяльності тощо. Наприклад, персональний сайт майстра виробничого навчання Луцького центру професійно-технічної освіти Т. Новосад (<http://www.tetiana-novosad.volyn.sch.in.ua/>) має розділи: інформація про майстра; досягнення майстра; методична робота, участь у конкурсах та виставках, роботи майстра та ін.;

- сайт за професійно-педагогічним спрямуванням (професійними інтересами). Він наповнюється різноманітною інформацією (відео, аудіо, мультимедіа тощо) для педагогічних працівників, відповідно до однієї предметної лінії (навчальна дисципліна, напрям професійної діяльності, суспільного навантаження тощо). Наприклад, сайт старшого майстра Київського ВПУ сервісу і дизайну О. Дейнеко (<http://kievlyanka.ucoz.com/>);

- освітній сайт (педагог-учень) призначений допомогти учням в отриманні необхідної навчальної інформації у підготовці до занять (уроків), заліків, контрольних робіт, конкурсів тощо. На сайті розташовуються матеріал з навчальної дисципліни, посилання на освітні ресурси, відеоматеріали, презентації, роботи учнів тощо. Наприклад, сайт «Віртуальна майстерня» майстра виробничого навчання Камінь-Каширського ВПУ О. Куницької (<http://maistbud.blogspot.com/>) розроблений для майбутніх будівельників, кваліфікованих мулярів;

- комбінований сайт, має в своїй структурі типи двох і більше сайтів. У таких сайтах представлені портфоліо педагога професійного

навчання, методичні розробки, інформація для учнів і батьків, учнівські роботи тощо. Прикладам такого типу є сайт викладача спецдисциплін Камінь-Каширського ВПУ С. Костючик (<http://svkostyuchik.blogspot.com/>), який має наступну структуру: «візитка»; «про професії кухаря, кондитера»; «моє портфоліо», «учнівські роботи»; «для учнів»; «корисне відео»; «корисні сайти».



Рис. 3. Скріншоти персональних сайтів педагогів професійного навчання

ПТНЗ

Є декілька шляхів за допомогою яких можливо створити персональні сайти педагогів професійного навчання. Один з них вимагає витрат на доменне ім'я та хостінг, базових знань й умінь з основ сайтобудування, програмування мовою HTML та інших супутніх речей. Другий – не потребує від користувача спеціальних технічних навиків із програмування, веб дизайну та ін. Таку можливість надають конструктори сайтів – спеціальні Інтернет сервіси, де все робиться в он-лайн режимі. Вони дозволяють досить

швидко самостійно створити персональний сайт, достатньо володіти вміннями і навичками роботи в текстовому редакторі типу MS Word.

Вибір конкретного конструктора або програми залежить від мети створення сайту, рівня підготовки педагога професійного навчання в області володіння ІКТ та розміру фінансових вкладень. За сучасних економічних умов, у яких перебувають ПТНЗ, зокрема педагоги професійного навчання, перевага віддається безкоштовним Інтернет сервісам. До безкоштовних конструкторів сайтів можна віднести такі сервіси як: Ucoz, Wix, WebStarts, Wopop, Moonfruit, DoodleKit, Yola, Webs, ezverb123 та ін.

Серед наведених систем, зважаючи на співвідношення функціональних можливостей та простоти використання, для самостійного створення персональних сайтів педагогами професійного навчання, на нашу думку, є платформа Wix (Рис. 4).

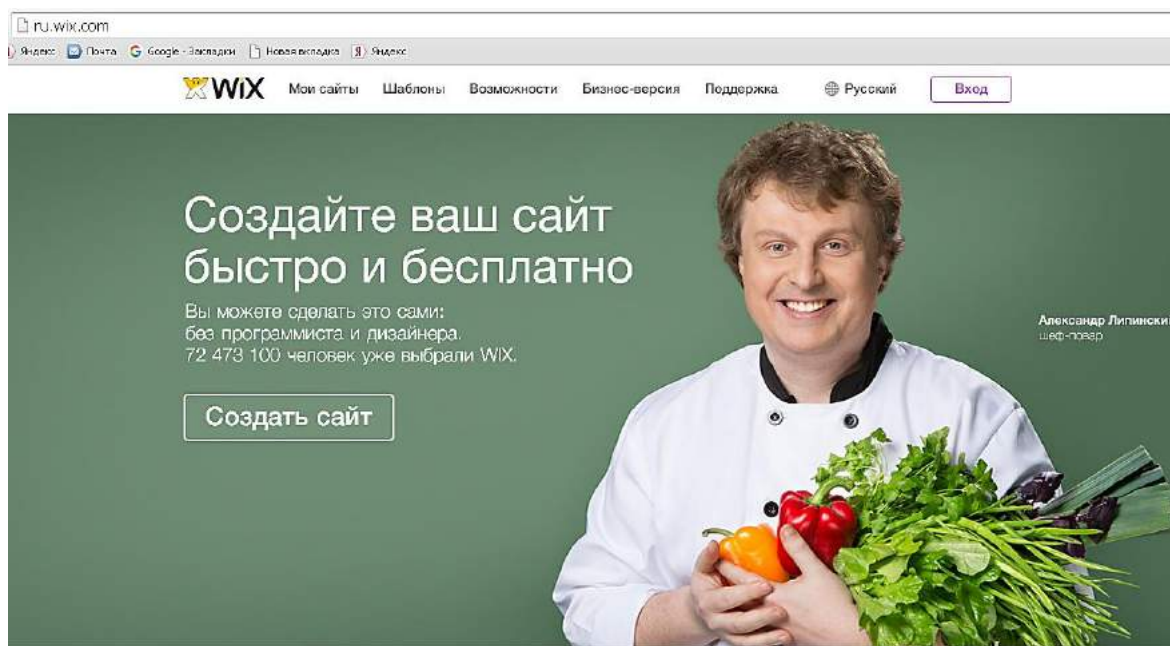


Рис. 4. Скріншот головної сторінки сайту Wix

Він має зручний у використанні конструктор, що дозволяє створити сайт самостійно без спеціальних знань або технічних навичок із сайтобудування. Окремо від своєї персональної сторінки педагог професійного навчання можете створити мобільну версію сайту і навіть Facebook сторінку. Безкоштовна версія від Wix пропонує домен другого

рівня (наприклад: <http://iptolab.wix.com/index>), 500 МБ дискового простору, універсальний конструктор Drag&Drop (перетягни і встав) з функціоналом HTML5, велику кількість оригінальних шаблонів, вбудований Google Analytics, якісну підтримку та ін.

Створення сайту за допомогою конструктору Wix складається з декількох кроків: реєстрації на Wix.com; обрання потрібного шаблону; наповнення персонального сайту змістом. Так, наприклад на платформі сервісу Wix створені сайти лабораторії дистанційного професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, персональний сайт викладача спецдисциплін Сумського будівельного коледжу І. Придатко та ін. (рис. 5).

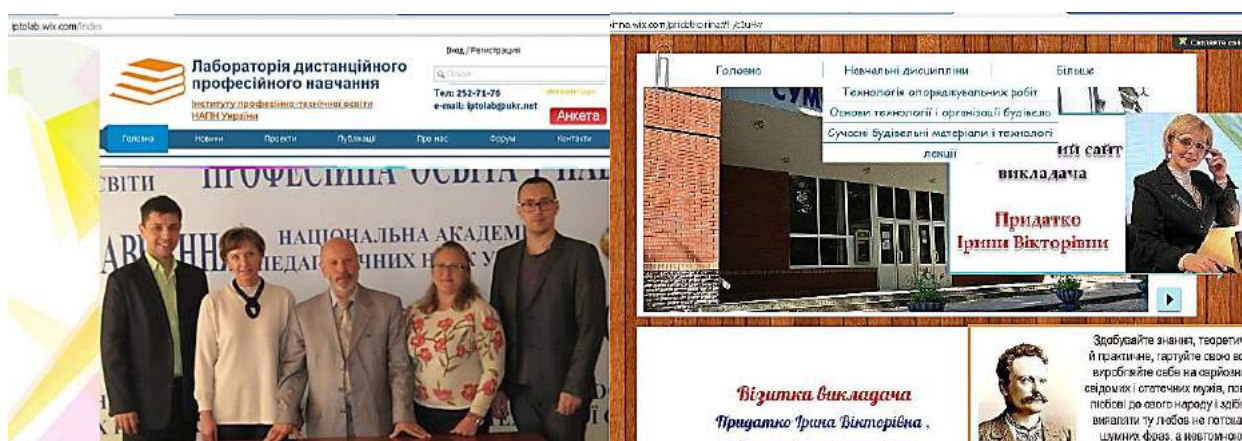


Рис. 5. Скріншот сайтів створених на платформі сервісу Wix

Принагідно зауважимо, що якість, ефективність й інтерактивність персональних сайтів педагогів професійного навчання обумовлений їхньою структурою і змістом, а не програмною оболонкою. Отже, на початковому етапі створення персонального сайту педагога професійного навчання необхідно визначитись із його структурою. На нашу думку, для забезпечення поставлених задач, персональні сайти педагогів професійного навчання можуть мати структуру комбінованого типу: загальні відомості або портфолію; для учнів (навчальні матеріали, корисне відео і посилання, учнівські роботи, анкетування і тестування та ін.); для педагогів (розробки,

посилання тощо), фотоальбом; форма зворотного зв'язку, гостьова книга або блог; та ін.

Запропонована структура є орієнтовною і може змінюватись в залежності від посади педагога професійного навчання, навчального предмету або професійної підготовки, додаткового навантаження (класне керівництво, гурток тощо), професійних інтересів педагога тощо.

Висновок

Інформаційно-аналітична компетентність педагогів професійного навчання є складовою їхньої професійно-педагогічної компетентності, що включає інформаційно-аналітичні знання, навички, вміння, здатності, професійно важливі якості, особистий досвід у сфері пошуку, оцінювання, використання, збереження, аналізу, оформлення й передачі інформації за допомогою різних засобів, методів і форм професійно-педагогічної діяльності в ПТНЗ, що дає змогу оперативно орієнтуватися в інформаційному просторі ПТНЗ, брати активну участь у його формуванні, а також успішно реалізовувати інформаційно-аналітичну функцію як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності в системі ПТО [7]. Розвиток ІАК педагогів професійного навчання ПТНЗ значною мірою залежить від їхньої самоосвіти й саморозвитку, активізації професійно-педагогічній діяльності, ефективному проектуванню навчально-виховного і навчально-виробничого процесів у ПТНЗ засобами ІКТ. Створення персональних сайтів педагогами професійного навчання сприяє активним процесам підвищення професійно важливих якостей, власного рівня володіння сучасними засобами ІКТ, участі в формуванні ІОС ПТНЗ та розвитку ІАК.

Використана література

1. Івашньова С.В. Формування структури і контенту персонального сайту педагогічного працівника / С.В. Івашньова.[Електронний ресурс]. –Режим доступа: www.sworld.com.ua/konfer27/77.pdf
2. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М.Ю. Кадемія. — Львів: Вид-во «СПОЛОМ», 2009. – 260 с.
3. Кондратюк С.Ю. Методика створення сайта-портфолію. Програмно-методичне забезпечення та комп'ютерна підтримка діяльності вчителя трудового навчання,

- технологій/ С.Ю. Кондратюк – Черкаси: ЧОПОПП, 2014. – 28 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/356/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82%D1%83-44.pdf>
4. Кырчикова Д.А. Персональный web-сайт учителя как современное дидактическое средство / Д.А. Кырчикова, Н.С. Смольникова // Человек в мире культуры. Региональные культурологические исследования. – 2013. – № 3/4 (7). – С. 65-70. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://journals.uspu.ru/attachments/article/538/%D0%A7%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BA%20%D0%B2%20%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%B5%20%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D1%8B_3_2013.pdf.
5. Майборода Л.А. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогів професійного навчання професійно-технічних навчальних закладів засобами інформаційно-комунікаційних технологій / Л.А. Майборода // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки та перспективи: зб. наук. пр. / [ред. кол. : В.О. Радкевич (голова) та ін.]. – К.: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2014. – Вип. 5. – К. : «НВП Поліграфсервіс». – 220 с., С.176-184.
6. Пунина, Т.Г. Проектирование и размещение в сети Интернет административных сайтов образовательных учреждений: Учебно-методическое пособие / Т. Г. Пунина. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://clubedu.tambov.ru/methodic/2007/ppsite/content.html>.
7. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: теорія і практика. Монографія / В.В. Ягупов, Н.О. Величко, І.В. Гириловська, А.Г. Гуралюк, Д.О. Закатнов, Л.А. Майборода, В.В. Паржницький, за. наук. ред. В.В. Ягупова: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 176 с
8. Сайт Камінь-Каширського вищого професійного училища. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://kamvpu.ucoz.ua/dir/>.
9. Сайт Криворізького професійного ліцею. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://kpbl.ucoz.ua/>.
10. Сапожкова А.Ю. Создание и развитие персонального сайта учителя: методические рекомендации / А.Ю. Сапожкова // Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования. – Вологда: ВИРО, 2012. – 32 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://itea4er.jimdo.com/>.

Людмила Майборода

Персональный сайт как средство развития информационно-аналитической компетентности педагога профессионального обучения ПТУ

Аннотация. В статье обосновывается значение персональных сайтов педагогов профессионального обучения ПТУЗ в развитии их информационно-аналитической компетентности, анализируются типы персональных сайтов, раскрываются возможности самостоятельного создания сайтов педагогами с помощью платформы Wix.

Ключевые слова: информационно-аналитическая компетентность, информационно-коммуникационные технологии, сеть Интернет, информационно-просветительская среда ПТУ, персональный сайт педагога профессионального обучения, конструктор сайтов.

Personal site as a means of information-analytical competence of teachers VET

Abstract. The article explains the importance of the personal sites of teachers of vocational education vocational schools in the development of information and analytical expertise, analyzes the types of personal sites, reveals the possibility of independent creation of websites teachers using the platform Wix.

Keywords: information and analytical expertise, information and communication technologies, Internet, outreach Wednesday vocational, personal site teacher of vocational training, site builder.