ISSN 2410-2075

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ
ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Серія: Педагогіка

Випуск 7

ББК 74.58
УДК 371
Н34 Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка // [За заг. ред. Ломаковича А.М., Бенери В.Є.]. – Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2017. – Вип. 7. – 212 с.

Зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 21699-1599 ПР від 13.10.2015 р.

Науковий вісник внесений до Переліку наукових фахових видань України із педагогічних наук, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (наказ МОН України № 1328 від 21.12.2015 р.).

Голова редакційної колегії

Ломакович А.М. професор, заслужений працівник народної освіти України, почесний академік Академії вищої школи НАПН України (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Заступник головного редактора

Бенера В.Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Випускаючі редактори:

Дем'янчук О.Н. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Василюк В.М. доктор медичних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Голота Януш професор (ОНТ ім. Адама Хентніка, Остроленка, Польща);
Ільєнко М.М. доктор біологічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Стронський Г.Й. доктор історичних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Янков А.В. кандидат філологічних наук, професор кафедри (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

Бенера В.Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Безносюк О.О. кандидат педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Вихрущ А.В. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ);
Дороніна Т.О. доктор педагогічних наук, професор (Криворізький національний університет);
Курач М.С. доктор педагогічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Пашечко М.І. доктор технічних наук, професор (Люблін, Польща);
Плахотнік О.В. доктор педагогічних наук, професор (КНУ імені Тараса Шевченка);
Сейко Н.А. доктор педагогічних наук, професор (ЖДУ імені Івана Франка);
Сліва Славомір доктор наук, доцент (WSIA, Ополє, Польща);
Шевченко Г.П. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля);
Шмит Анджей доктор наук, професор (Ольштин, Польща);
Щербяк Ю.А. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ)

Літературні редактори

Волянюк І.О. кандидат філологічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Невідомська Л.М. кандидат філологічних наук, професор кафедри (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПА ім. Тараса Шевченка (протокол № 8 від 04.04.2017 р.).

У віснику подано науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених із проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей і молоді в умовах реалізації новітніх освітніх програм, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами та студентами.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів, коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам та читачам за висловлювання зауважень і побажань.

Веб-сайт : www.kogpi.edu.te.ua
Наукове видання розміщено у повному обсязі на WEB-сторінці видання http://nv-kogpi.ucoz.ua у мережі Інтернет та на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського в розділі «Наукова періодика України».
Електронна скринька: ped_kgpi@ukr.net

ББК 74.58

© ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2017
©Автори статей, 2017

УДК 316.647

Висоцька Л.В.
(ККНАУ)

КУЛЬТУРА ТОЛЕРАНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядається можливість удосконалення навчальних програм з соціально-гуманітарних дисциплін через уведення питань про толерантність, що забезпечить системність виховання культури толерантності та формування інтеркультурної компетентності студентів. Визначено, що культура толерантності – це складова поведінки зрілої особистості, що проявляється в соціальній поведінці, як здатність знаходити баланс між усвідомленням ідентичності та повагою до представників інших культур; це необхідний чинник взаємовідносин між різними національними та соціальними групами в рамках загальноосвітнього полікультурного простору.Виховання культури толерантності буде ще ефективнішим при введенні до циклу соціально-гуманітарних дисциплін такого предмету, наприклад, як «Основи культури толерантності».

Ключові слова: навчальні програми, толерантність, інтеркультурна компетентність.

In the article the possibility of improving training programs in the social and human sciences through putting issues on tolerance, which will provide systematic education of culture of tolerance and intercultural competence formation of students. Determined that a culture of tolerance – behavior is part of a mature personality, which manifests itself in social behavior as the ability to find a balance between awareness of identity and respect for other cultures; it is a necessary factor in relations between different ethnic and social groups with in the general multicultural space. It was found that the Bologna process aimed at forming a «Europe of Knowledge» culture of tolerance is a key element to act as a means of interaction between actors in the multicultural space. Therefore, education of culture of tolerance today is an important issue of education, because it is possible through tolerance, cooperation among people in terms of integration. Education for a culture of tolerance will be even more effective when administered to the cycle of social and human sciences such a subject, such as «Fundamentals of a culture of tolerance».

Key words: educational programs, tolerance, intercultural competence.

Одним із найважливіших напрямів євроінтеграції останнього десятиріччя є сфера освіти. Реформування вищої освіти в Європі проходить під гаслом «Болонського процесу», який об'єднує зусилля різних країн щодо узагальнення освітніх нормативів і забезпечення мобільності та конкурентоспроможності фахівців на світовому ринку праці. Саме про таке розуміння Україною її місця у освітньоінтеграційному русі йдеться у Законі України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 року. У зв'язку з цим перед країнами, що приєдналися до загальносвітового процесу, постала необхідність вирішення проблеми полікультурної взаємодії у межах сучасного освітнього простору методом

формування в кожної особи таких якостей як розуміння, повага, співчуття, толерантність.

Зважаючи на компетентнісний підхід, що також широко впроваджується до вітчизняної системи освіти, нагальним стає питання розробки освітніх стандартів, що передбачають розвиток в учнівської молоді культури толерантності. Отже, питання змісту дисциплін гуманітарного циклу вимагає свого опрацювання. Вивчення програм гуманітарних предметів («Європейське право», «Всесвітня історія», «Філософія», «Соціологія», «Правознавство», «Культурологія», «Людина і світ» та інші) свідчить, що полікультурний компонент у більшості з них, як і в підручниках, практично відсутній. Хоча сучасні науковці та педагоги-практики стверджують, що формувати культуру толерантності необхідно тоді, коли людина налаштована на пізнання та самореалізацію.

Проблема толерантності досить широко представлена у сучасній науці, зокрема у працях О. Асмолова, Р. Валітової, О. Газмана, Б. Гершунського, О. Гриви, В. Лекторського, В. Сухомлинского, Г. Солдатової та ін. Тому нас цікавить можливість використання теоретичних здобутків у практиці підготовки молодших спеціалістів під час опанування ними дисциплін із суспільно-гуманітарних наук.

Історія Болонського процесу розпочинається в 1954 році з підписання Європейської культурної конвенції, в якій громадян заохочують до вивчення мов, історії та культури інших країн. 18 вересня 1988 року, в день святкування 900-річчя Болонського університету, була підписана Велика Хартія європейських університетів. «Європа вже існує, її мешканці поділяли спільні інституції, до яких належать і університети, протягом століть. Університети є інтелектуальними центрами минулого та майбутнього, що мають спільні цілі та методологію здобуття знань – чи то практичних, чи теоретичних», – з такою промовою виступили представники Болонського університету на святкуванні [7]. 1999 рік підписання Болонської декларації – початок формування Зони європейської освіти.

Сьогодні 46 європейських країн, у тому числі й Україна, є учасниками Болонського процесу. Особливість цього процесу полягає у відсутності чіткої структури і проводиться країнами-учасницями у тісній співпраці з міжнародними організаціями. Болонський процес намагається створити таку взаємодію, яка полегшить людині перехід з однієї освітньої системи в іншу при збереженні особливостей кожної системи освіти. Метою такої взаємодії є збереження культурного багатства Європи, яке базується на різноманітності традицій [7].

Болонський процес – це процес європейських реформ у сфері вищої освіти, що спрямований на створення спільної Зони європейської освіти – «Європи знань» і призначений для зміцнення взаємозв'язків між різними освітніми системами. Найбільша цінність Європи в балансі між ідентичністю і єдністю, що відображається в девізі Європейського Союзу – «Єдність у різноманітті».

Процеси інтеграції в освіті призводять до зіткнення різних народів, держав, культур. Країни-учасниці Болонського процесу повинні сприяти розвитку стабільного, мирного, толерантного суспільства. Виникає необхідність звернутися до поняття культури толерантності, щоб з'ясувати, яку роль вона відіграє у поведінці сучасної людини в умовах глобалізації; визначити важливість виховання культури толерантності особистості в умовах освітньої інтеграції та забезпечити

повагу до різних культур людського суспільства. У своїй роботі ми спиралися на визначення культури толерантності, яке в «Декларації принципів толерантності» [2] трактується як повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності; як гармонія у різноманітті; як активне відношення до того, що відбувається, яке формується на основі визнання прав і свобод людини, включає установку на взаєморозуміння і повагу до думки, культури і образу життя інших. Адже гармонійний розвиток у рамках полікультурного суспільства можливий лише за умови принципів рівних прав, цінностей та толерантного ставлення до людської ідентичності.

У документах ООН та ЮНЕСКО (Декларація принципів міжнародного культурного співробітництва (1966 р.), Конвенція про охорону світової культурної спадщини (1972 р.), Декларація принципів толерантності (1995 р.), Загальна декларація ЮНЕСКО про культуру різноманіття (2001 р.) визначені основні принципи навчання культури толерантності – свобода, солідарність, демократія, повага прав людини, відмова від насильства. Культура толерантності формується на знаннях власної й іноземної культури, рідної й іноземної мови, історії свого народу та всесвітньої, психології, філософії.

Протилежним поняттю «толерантність» є поняття «інтолерантність», що означає неприйняття інакшого від себе, неготовність до співпраці з іншими, що породжує ворожнечу, конфлікти, насилля. Причинами інтолерантності є недостатність знань про інші культури та про саме поняття культури толерантності [4].

Культура толерантності – це складова поведінки зрілої особистості, що проявляється в соціальній поведінці, як здатність знаходити баланс між усвідомленням ідентичності та повагою до представників інших культур; це необхідний чинник взаємовідносин між різними національними та соціальними групами в рамках загальноосвітнього полікультурного простору.Толерантність не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, навпаки, кожен вільний дотримуватись своїх поглядів і визнає таке ж право за іншими. Побудова «Європи знань» буде успішною за умови наявності культури толерантності.

Формування Зони європейської освіти неможливе без усвідомлення фундаментальних людських цінностей, до яких сьогодні відноситься і толерантність.

Існує типологізація толерантності за соціальними сферами її буття:

–гендерна толерантність – неупереджене ставлення до представників іншої статі, неприпустимість апріорного приписування людині недоліків, відсутність ідеї про перевагу однієї статі над іншою;

–вікова толерантність – неупередженість до апріорних «недоліків» людини, пов’язаних з її віком. Вікова толерантність цілком може поєднуватися із прийнятою у багатьох культурах повагою до осіб похилого віку;

–освітня толерантність; очевидно, що цей тип має відношення до побутової сфери і не пов’язаний з обговорюваним питанням, де рівень освіти суб’єктів права є вирішальним чинником;

–расова толерантність – відсутність упереджень до представників іншої раси;

–релігійна толерантність – ставлення до догматів різних конфесій, релігійності з боку віруючих і невіруючих;

–культурна толерантність – повага до явищ культури, що є цінністю для інших;

–географічна толерантність – неупередженість до жителів невеликих або провінційних міст, сіл та інших регіонів з боку столичних жителів і навпаки;

–міжкласова толерантність – терпиме ставлення до представників різних майнових шарів – багатих до бідних, бідних до багатих;

–фізіологічна толерантність – неупередженість до хворих, інвалідів, фізично неповноцінних, осіб із іншими недоліками;

–політична толерантність – терпиме ставлення до діяльності різних партій і об'єднань, висловлювань їх членів та інше;

–сексуально орієнтована толерантність – неупередженість стосовно осіб з нетрадиційною сексуальною орієнтацією;

–маргінальна толерантність – терпиме ставлення до бомжів, жебраків, наркоманів, алкоголіків, ув'язнених і так далі [4].

Взяті в єдність ці типи формують культуру толерантності особистості. Таким чином можемо представити своє бачення можливостей формування культури толерантності у ході вивчення дисциплін соціально-гуманітарного курсу молодшими спеціалістами.

З курсу «Європейське право» (кредит – 81 година, з них 48 годин аудиторних) навчальною програмою передбачено вивчення молодшими спеціалістами спеціальності «Організація авіаційних перевезень» наступних тем: «Європейський Союз: країни і народи», «Європейське право: поняття, джерела, система і принципи», «Інституційна структура ЄС», «Правовий статус людини і громадянина ЄС», «Основи правового регулювання внутрішнього ринку», «Основи правового регулювання фінансово – економічних відносин», «Правове регулювання окремих видів господарської діяльності», «Забезпечення безпеки та правопорядку в рамках ЄС», «Правове регулювання соціально-культурної сфери та інтелектуальної діяльності», «ЄС і України: міжнародне співробітництво та «спільний простір». На основі навчального матеріалу студенти засвоюють поняття держави, міжнародного співтовариства, інтеграції, полікультурного простору, світової культури. Однак у жодній із перерахованих тем не розглядається окремо питання про толерантність.

Забезпечити системність виховання культури толерантності та становлення інтеркультурної компетентності можливе через введення до тем окремих питань, у яких розкривається поняття «толерантність». Наприклад, до теми «Європейський Союз: країни і народи» включити питання про географічну, етнічну толерантність; «Інституційна структура ЄС» – політичну, гендерну толерантність; «Правовий статус людини і громадянина» – расову, релігійну толерантність; «Правове регулювання окремих видів господарської діяльності ЄС» – вікову, фізіологічну, маргінальну толерантність; «Правове регулювання культурної сфери та інтелектуальної діяльності» – освітню, культурну толерантність.

Застосування такого прийому в інших соціально-гуманітарних дисциплінах, спираючись на міждисциплінарні зв'язки, буде сприяти системному вихованню культури толерантної особистості, розумінню культури толерантності як необхідного фактору життя в полікультурному освітньому просторі.

Зміст суспільно-гуманітарних дисциплін дає можливість засвоїти такі поняття, як держава, права людини, нація, традиція, культура, світова культура,

толерантність тощо. У вихованні полікультурної особистості вони відіграють важливе значення. Виховання культури толерантності в умовах Болонського процесу в повному обсязі буде реалізовано через внесення змін до програм предметів гуманітарного циклу, таких як «Всесвітня історія», «Правознавство», «Європейське право», «Соціологія», «Філософія», «Культурологія», «Релігієзнавство» та ін.

Узагальнюючи, викладене вище, варто сказати, що сьогодні виховання культури толерантності є важливою проблемою освіти, тому що саме через толерантність можлива співпраця різних людей в умовах інтеграції. Як справедливо вказує В Макеєв у роботі «Полікультурна освіта – актуальні проблеми сучасної школи», термін «полікультурне виховання» включає не тільки освіту, але й ціль, завдання й основні напрямки формування особистості, готової й здатної жити в сучасному для нас суспільстві. Під полікультурною освітою розуміється освіта, що включає прилучення підростаючого покоління до етнічної, національної й світової культури, розвиток на цій основі планетарної свідомості, формування готовності й уміння жити в багатонаціональним [4]. Проблеми формування культури взаємовідносин і толерантності знаходять своє відображення в педагогічній теорії, але залишаються нереалізованими на практиці в закладах освіти.

У Болонському процесі, спрямованому на формування «Європи знань», культура толерантності має виступати ключовим елементом, як засіб взаємодії між суб'єктами у мультикультурному просторі. Виховання культури толерантності буде ще ефективнішим при введенні до циклу соціально-гуманітарних дисциплін такого предмету, наприклад, як «Основи культури толерантності».

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14.

2. Декларація принципів толерантності, схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на 28-й сесії в Парижі 16 листоп. 1995 р. // Віче. – № 11(128). – 2002. – С. 12–13.

3. Болонська декларація від 19 червня 1999 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ubs.gov.ua/files/462_files_1/BolonskaDeklaratsia.pdf.

4. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : автореф. дис. ... доктора філософ. наук : 09.00.10 / Ольга Анатоліївна Грива. – К., 2008. – 32 с.

5. Філософський енциклопедичний словник. / За ред. В.І. Шинкарука. – К. : Абрикос, 2002. – 742 с.

6. «Про основні напрямки реформування вищої освіти в Україні» Указ Президента України // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – 365 с.

Освітній портал – освіта в Україні, освіта за кордоном [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.osvita.org.ua.

Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т.О.

УДК 14 + 37.01

д. филос. н., проф. **Вишневский М.И.**
(МГУ имени А. А. Кулешова)

ОПТИМИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО КОМПОНЕНТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОЕКТ «ИНТЕГРАЛЬНОЙ СОЦИОЛОГИИ»

В статье анализируются реальный статус и опыт оптимизации содержания, структуры и объема цикла социально-гуманитарных дисциплин в вузах Республики Беларусь. Охарактеризованы основные измерения структуры данного цикла. Рассмотрены причины и образовательные следствия обособления различных социально-гуманитарных наук и соответствующих им учебных дисциплин. Обсуждаются проблемы обеспечения внутренней целостности социально-гуманитарного компонента высшего образования с учетом концепции «новой социологии», предложенной И. Валлерстайном, и мировоззренческие функции философии в познании и образовании. Особое внимание уделяется герменевтике и философии коммуникативного действия. Обосновывается вывод о том, что интегративность социально-гуманитарного образования имеет процессуальный характер.

Ключевые слова: высшее образование, социально-гуманитарные дисциплины, мировоззрение, интегративность.

The article analyzes the real status and experience to optimize the content, structure and scope of the cycle of social and humanitarian disciplines in Belarusian universities. To characterize the basic structure of the measuring cycle. The causes and consequences of educational segregation of different social sciences and humanities and their respective disciplines. The problems of ensuring the integrity of internal social and humanitarian component of higher education based on the concept of "new sociology", proposed I.Vallerstaynom and ideological function of philosophy in knowledge and education. Particular attention is paid to hermeneutics and philosophy of communicative action. The conclusion is that the integrative social and humanitarian education is of a procedural nature

Keywords: higher education, social and humanities, philosophy, integrative.

Социально-гуманитарный компонент высшего образования представлен циклом соответствующих учебных дисциплин. Необходимо проанализировать пути оптимизации данного цикла и придания ему новой, более высокой степени целостности.

В наши дни высшее образование является массовым, и это порождает стремление сделать его менее затратным и, вместе с тем, более эффективным в прикладном, жизненно-практическом отношении. По существу речь идет о высшем профессиональном образовании, и те, кто отвечает за его организацию, правомерно делают акцент на его профессиональную направленность, связь с практикой. Сроки обучения на первой ступени высшего образования имеют тенденцию к сокращению, что также побуждает отодвинуть на второй план или свести к минимуму все то, что не служит непосредственной цели подготовки специалиста. Исходя из этих позиций, рассматривают порой место социально-гуманитарного компонента в современном высшем образовании. Правда, сторонники «урезания» данного компонента знакомы, надо думать, с утверждением Козьмы Пруткова о том, что специалист подобен флюсу – и тот, и

другой односторонни; поэтому соответствующие сокращения, чреватые «усыханием» мировоззренческого содержания высшего образования, производятся дозировано и сопровождаются компенсирующими действиями.

В Республике Беларусь еще в 2012 году была разработана и утверждена «Концепция оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования». В ней отмечалось, что к тому времени цикл социально-гуманитарных дисциплин для специальностей со сроком обучения 5 лет составлял почти четверть от общего объема аудиторных часов и порой даже несколько более четверти для специальностей со сроком обучения 4 года. В те годы шла подготовка к массовому переводу специальностей высшего образования на 4-летний срок обучения, и заявленная в Концепции оптимизация должна была, в частности, несколько снизить удельный вес дисциплин данного цикла, укрепив позиции специальных дисциплин и практической подготовки студентов. Вместе с тем, разработчики Концепции со всей определенностью констатировали, что «цикл социально-гуманитарных дисциплин обеспечивает формирование социально-личностных компетенций выпускника, основанных на гуманитарных знаниях, эмоционально-ценностном и социально-творческом опыте и обеспечивающих решение и исполнение гражданских, социально-профессиональных, личностных задач и функций». Если значимость данных компетенций не оспаривается, то из этого вытекает, с одной стороны, необходимость сохранения в структуре высшего образования весомого социально-гуманитарного компонента, а с другой стороны – личностная, а не только узко профессиональная, направленность высшего образования в целом.

Концепция предусматривала разделение всех изучаемых в вузах страны социально-гуманитарных дисциплин на четыре интегрированных модуля, каждый из которых объединяет дисциплины, обязательные для изучения, а также специализированные модули по выбору студентов, базирующиеся на принципах научности, междисциплинарности и практико-ориентированности. Таких интегрированных модулей было определено четыре: «философия» (с обязательной частью в виде дисциплин «основы психологии и педагогики» и «философия»), «экономика» (обязательные дисциплины «экономическая теория» и «социология»), «политология» (обязательные дисциплины «основы идеологии белорусского государства» и «политология»), а также «история» (обязательная дисциплина – «история Беларуси в контексте мировых цивилизаций»). По каждому из интегрированных модулей предусматривался разрабатываемый профильными кафедрами вуза и предлагаемый студентам для выбора перечень специализированных модулей (по существу традиционных курсов по выбору, на только имеющих социально-гуманитарную направленность). Каждый студент, обучающийся по специальности со сроком обучения 4 или 4,5 года, должен выбрать 2–4 специализированных модуля, относящиеся к различным интегрированным модулям.

Вся эта конструкция выглядит несколько усложненной и, надо думать, имеет переходный характер. В ней есть немало позитивных моментов (значительное увеличение количества часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, гибкая система ежегодно пересматриваемых специализированных модулей и достаточно большой объем каждого из них, а также некоторые другие). Есть в этой системе и проблемные стороны, связанные, например, с методикой

проведения контрольных мероприятий. Но основное внимание здесь хотелось бы уделить содержательным аспектам обеспечения, как в рамках реализации данной Концепции, так и безотносительно ее конкретных деталей, интегративности социально-гуманитарного образования в вузе. Концепция послужит, в связи с этим, как бы отправной точкой для соответствующих рассуждений.

Выше была приведена одна из формулировок общего предназначения изучаемых в вузе социально-гуманитарных дисциплин. В действующем в Республике Беларусь образовательном стандарте цикла данных дисциплин на первой ступени высшего образования воспроизведено, с небольшими стилистическими изменениями, определение основной цели социально-гуманитарной подготовки обучающихся в вузах, которое дано в Концепции. По существу в этом определении подчеркивается, что социально-гуманитарное образование призвано обеспечивать развернутое «представительство» культуры общества и активное влияние на ее дальнейшее развитие, причем общекультурное содержание данного компонента высшего образования неотделимо от личностных форм бытия культуры. Конечно, культура в целом вовсе не сводится к ее социально-гуманитарным компонентам. Тем не менее, размышления о культуре затрагивают прежде всего мир человеческого бытия. Выбор содержательного определения культуры, понимаемой как бытие смысла, представляет собой, как отмечает А. Кармин, выбор определения «природы человека» [3, с. 362].

Этим объясняется обосновываемое данным автором вычленение в составе культуры трех основных разновидностей смыслов: знаний, регулятивов и ценностей. Знания определяют, *что может быть* сделано, если руководствоваться объективно установленными свойствами и связями вещей. Регулятивы, разнообразные нормы и правила, которыми мы руководствуемся в своей деятельности, устанавливают, *как* эта деятельность *должна* осуществляться. Ценности показывают, *для чего*, *с какой целью* люди что-либо делают (или отказываются делать). Получаемое студентам вуза социально-гуманитарное образование призвано убедительно представить целостное единство данных смыслов применительно к бытию человека в обществе. Это, в свою очередь, означает, что содержание данного компонента высшего образования должно характеризоваться внутренне согласованной целостностью, не противоречащей как данным наук об обществе и о человеке, так и здравому смыслу и жизненному опыту студентов. Постараемся выяснить, в какой мере решение такой непростой задачи обеспечивается сложившейся организацией социально-гуманитарного образования в вузах и что можно предпринять для достижения более эффективного ее решения.

Прежде всего, отметим, что реализуемая в белорусских вузах, как и в вузах ряда других стран, структура цикла социально-гуманитарных дисциплин имеет, так сказать, несколько измерений. Во-первых, в ней представлена привычная для исследователей и хорошо согласующаяся с нашим повседневным опытом расчлененность современной общественной жизни на четыре основные сферы – экономическую, социальную, политическую и духовную. Эти сферы жизни общества изучаются соответствующими группами отраслей научного познания, результаты и методы которых в учебных целях трансформируются в содержание определенных дисциплин. Однозначного соответствия здесь, правда, нет. «Не повезло», как обычно, духовной сфере, которая представлена в перечне вузовских

учебных дисциплин в существенно урезанном виде и, преимущественно, в составе курсов по выбору (этики, эстетики, религиоведения и др.). Какой-то единой науки, изучающей данную сферу, не существует. На эту роль в некотором смысле могла бы претендовать культурология, но ее проблемное поле не сводится к духовной жизни общества.

Во-вторых, обсуждаемый цикл включает историю как учебный предмет, и этим акцентируется уже не структурный, а временной аспект, историчность общественного бытия. Конечно, момент историчности представлен и в дисциплинах, относящихся к отдельным сферам общественной жизни, как если бы у каждой из этих сфер была какая-то своя особая, отдельная история. Ограниченность подобного воззрения хотя бы отчасти компенсируется введением курса отечественной истории, рассматриваемой в контексте всемирной истории.

В-третьих, особое измерение обсуждаемой структуры связано с бытием человека как личности и, прежде всего, с ее образованием. Данный аспект представлен в белорусской Концепции, прежде всего, учебной дисциплиной «основы психологии и педагогики», включенной в состав интегрированного модуля «философия». Последнее не случайно и требует дополнительного обсуждения, поскольку вызывает возражения у некоторых вузовских работников. Попытка обосновать предлагаемую Концепцией структуру обязательной части интегрированного модуля «философия» и, вместе с тем, ответить на эти возражения предпринята в пояснительной записке к учебной программе обязательного раздела данного интегрированного модуля. В ней отмечается, что на всех этапах развития педагогика, как и психология, выступает в качестве практического воплощения определенных философско-мировоззренческих идей в сфере образования. Философия разрабатывает общую теоретическую картину взаимосвязей человека и мира, раскрывает глубинные основания культуры. Педагогика вместе с психологией указывает пути освоения образующейся личностью содержания культуры, необходимого для вхождения в самостоятельную жизнь и плодотворной самореализации. Философия изначально имеет образовательную направленность; в свою очередь педагогика и психология пронизаны философскими идеями о человеке и его единстве с окружающим миром.

В-четвертых, самостоятельную значимость имеет обеспечение системного единства всех учебных дисциплин, образующих социально-гуманитарный цикл. Это единство закладывается уже на уровне связей между отдельными дисциплинами, соответствующими определенным конкретным наукам (точнее говоря, целым их группам), и закрепляется на общемировоззренческом уровне. В первом аспекте можно отметить не одобряемое, правда, некоторыми социологами объединение в рамках обязательного раздела интегрированного модуля «экономика» таких учебных дисциплин, как «экономическая теория» и«социология». Здесь уместно напомнить примечательные рассуждения известного американского социолога И.Валлерстайна в его работах по миро-системному анализу. В них отмечается, что в данном научном направлении «оказалась сосредоточена критика многих положений существующей социальной теории», а именно того в ней, что он называет «недумающим обществоведением» [1, с. 257]. Свою задачу он видит в том, чтобы предложить рациональное обоснование новой социологии.

В XIX веке, как констатирует Валлерстайн, в Европе распространилось убеждение в том, что общественная жизнь разделяется на три различные сферы – государство, экономику (рынок) и гражданское общество. Поскольку сферы эти значительно отличаются друг от друга, то они стали считаться предметом трех самостоятельных, обособленных наук – политологии, экономики и социологии. Так было осуществлено расчленение (род анализа) становящегося обществоведения, в результате которого в нем выделись три, как полагают многие, не сводимых друг к другу элемента. Валлерстайн, наоборот, заявляет о том, что он не верит в автономность указанных трех сфер общественной жизни и следование их разным принципам [1, с. 169]. Наоборот, он утверждает, что данные сферы весьма тесно переплетены друг с другом, и любое действие в пределах каждой из них реально осуществляется с учетом их единства и тех общих эффектов, которые им обусловлены. Например, экономисты пытаются объяснить механизмы функционирования семьи, социологи – ход исторических трансформаций, а историки – стратегии бизнеса [1, с. 214]. Возникают «сквозные» темы, общие для разных наук методы исследования. В связи с этим возрастает актуальность дискуссий об основных теоретико-позначательных проблемах современного обществознания. Таким образом, обосновываемая и в течение долгого времени разрабатываемая данным ученым и его школой концепция миро-системного анализа исходит из необходимости осуществления широкого синтеза обществознания. Утверждается, что до тех пор, пока этот синтез не осуществлен и важность его должным образом не осознана, разобщенные общественные науки оказываются малоэффективными, в том числе и в мировоззренческом аспекте.

Следует, однако, учитывать, что тенденция к углубляющемуся дроблению поля научных исследований общественной жизни имеет определенные прагматические предпосылки. Практический интерес здесь состоит в том, что в условиях, когда научной деятельностью занимается множество людей, узость разрабатываемой «делянки» увеличивает шансы на новизну получаемых результатов, без которой невозможно признание научных заслуг исследователя. Особенно важно это для аспирантов, готовящих диссертацию к защите. От новичков, входящих в обществоведческую науку, требуют, как пишет цитируемый здесь автор, оригинальности и вместе с тем объективности данных, что и порождает «ментальность микроскопа». Однако всякое действительно научное знание, полагает Валлерстайн, есть знание социальное, что и требует интегральной социологии. Обществоведение, следовательно, претендует на то, чтобы быть центральной точкой саморефлексии человечества, выполняя эту функцию в теснейшем взаимодействии с философией и естествознанием.

Такое понимание сущности научного познания имеет, несомненно, значимое образовательное измерение. Обретение определенной самостоятельности экономическими, политическими, социальными науками, а также педагогикой, психологией, культурологией, религиоведением и другими отраслями социально-гуманитарного познания путем выделения их, как правило, из философии произошло, по историческим меркам, сравнительно недавно. Обособившись, данные науки стали формировать свои специфические понятийные системы, методы исследования, образы реальности, вырабатывать свою особую институциональную организацию. Обозревая пройденный этими конкретными науками путь, мы вправе сделать вывод о том, что их обособление

было весьма результативным в том отношении, что оно позволило получить обширную и непрерывно растущую совокупность новых научных положений и выводов как частного, так и общего, в пределах соответствующей дисциплины, характера. Обособление привело, вместе с тем, к возникновению целого ряда проблем, имеющих важное мировоззренческое и образовательное измерение.

Связаны эти проблемы прежде всего с необычайно возросшей, благодаря такому обособлению, раздробленностью и, так сказать, мозаичностью, неоднородностью создаваемой ими суммарной картины жизни общества и человека. Возникла опасность «не разглядеть за деревьями леса», утратить убедительное общее понимание исторических и социально-культурных процессов. Отсутствие интегрального концептуального образа исторической и социальной действительности, а также места в ней человека весьма неблагоприятно для конкретно-научных исследований, ибо наиболее значимые достижения в них связаны с выходом за рамки сложившихся отраслей, установившихся специализированных подходов. Такие прорывы в познании требуют некоего предварительного представления о новой искомой целостности, гипотетического знания о ней.

Для молодых людей, получающих высшее образование и готовящихся вступить в самостоятельную жизнь, состоящая из дисциплинарно обособленных фрагментов и притом усложненная тяжеловесным научным аппаратом картина непосредственно затрагивающей их реальности во многом неубедительна и, конечно же, весьма трудна для усвоения и понимания. Людям, не погруженным в особые заботы и притязания отраслевой науки, вообще нелегко понять, почему жизнь, которую они воочию воспринимают как целостный процесс, оказывается расчлененной на множество разнородных и слабо связанных между собой областей, изучаемых отдельными науками. Валлерстайн в своем проекте построения новой социологии идет гораздо дальше, чем разработчики белорусской Концепции, ибо он предлагает включить в эту социологию не только науку об экономике, но и политологию, привычно относимые западными обществоведами к номотетическим наукам.

Нужно, однако, признать, что идея построения интегрального обществоведения не получает ощутимой поддержки в среде ученых и вузовских педагогов, занятых разработкой конкретных отраслей социального познания и их освещением в учебном процессе. Обособленное существование отраслевых научно-исследовательских подразделений и вузовских кафедр привычно и, так сказать, освящено традицией; оно также удобно для культивирования уже упомянутой здесь «ментальности микроскопа», чурающейся широкого, всеобъемлющего миропонимания. Четкая привязка диссертационных работ к определенным отраслям научного знания намного упрощает процедуры их защиты. Институциональная организация науки вообще ориентирована преимущественно на определившиеся (обособившиеся) ее отрасли, которые так или иначе воспроизводятся в сфере образования в качестве самостоятельных учебных дисциплин. В известном смысле мы имеем здесь дело также с особым корпоративным интересом узких специалистов, получивших признание в своей четко очерченной области исследовательской и преподавательской деятельности и не склонных рисковать уже приобретенным авторитетом и статусом. Реальный интерес многих молодых людей, получающих образование и находящихся еще в преддверии научной или какой-то иной карьеры, состоит, наоборот, в том, чтобы

приобрести более широкую мировоззренческую, научно-теоретическую и практическую ориентацию в социальной действительности, позволяющей обоснованно выбрать свой путь.

Конечно, не все молодые люди вполне осознают это объективное требование; равным образом не все ученые и преподаватели-обществоведы занимают в данном отношении консервативные позиции. Сложность действительной картины взаимоотношений по указанному вопросу между учащимися и наставниками делает весьма актуальной задачу установления между ними эффективного партнерства, учитывающего также интересы других сторон данного социального взаимодействия, прежде всего потенциальных работодателей. В этой связи следует подчеркнуть, что в принципе мы располагаем своеобразной моделью продуктивного мировоззренческого диалога, позволяющего продвигаться к взаимопониманию, сближению позиций. Такую модель предлагает нам развивающееся философско-мировоззренческое знание, играющее важную роль в обеспечении процессов духовной синергии в современном обществе [2, с. 35–36].

Философия, являющаяся концептуальной мировоззренческой основой как научно-исследовательской, так и образовательной деятельности, занимает особое место в культуре. Позитивистская критика метафизики оправдана в том отношении, что последняя в большинстве случаев не располагает достоверными, проверяемыми опытным путем выводами об истолковываемой ею действительности. Метафизика, в отличие от разнообразных физик, представляет собой совокупность мировоззренческих гипотез, выстраиваемых, исходя из весьма разнородных посылок, и дающих во многом не совпадающие, расходящиеся следствия. Философское знание вообще имеет гипотетический характер, являя собой «знание о незнании». Если та или иная философская гипотеза привлекает внимание ученых в процессе решение возникающих перед ними познавательных проблем, то она получает здесь более детальную разработку, позволяющую в конечном итоге соотнести ее с опытом. Обнаружив таким образом свою плодотворность и получив определенное подтверждение, философская гипотеза органично входит в концептуальный фундамент соответствующей науки, характеризующий принятый здесь образ исследуемой реальности. Но эту работу конкретизации общих мировоззренческих идей и включения их в научно-исследовательскую деятельность способны выполнить люди, входящие в профессиональное научное сообщество и вполне овладевшие конкретными методами исследования; ожидать или требовать подобного от философов в большинстве случаев нет оснований. Философы и ученые-специалисты решают разные, хотя и порой взаимосвязанные задачи. Без философско-мировоззренческих прорывов к новому пониманию реальности не было бы и научных революций, открывающих новые горизонты познания и преобразования действительности. Но деятельность конкретно-научного исследования имеет свою существенную специфику, свои стадиальность, инструментарий и критерии оценки значимости получаемых результатов, далеко не во всем совпадающие с критериями оценки философско-мировоззренческих гипотез.

Философское знание, взятое во всей его полноте, в единстве разнородных и взаимодополняющих концепций, предлагает человеку недогматичное видение мира. Его освоение помогает преодолеть как неотрефлексированность обыденного мировоззрения, так и односторонность узко-профессиональной

позиции; оно обогащает человека опытом конструктивной мировоззренческой критики, синтеза противоположностей. В наши дни отвлеченные спекулятивные умозрения, характерные для многих форм классической философии, уже не вызывают широкого интереса или просто доверия. Мир меняется на наших глазах, но общий ход, направленность и темп происходящих изменений не освещаются какой-то определенной цельной философской концепцией. Утверждают даже, что философия давно уже находится в состоянии непреходящего кризиса. Однако понятие кризиса предполагает знанием нормы, отклонением от которой является кризис. Такого понятия применительно к философии у нас нет и, наверно, не может быть, ибо философское сообщество в целом отторгает всякие претензии на парадигмальность той или иной теоретико-мировоззренческой конструкции.

Особое значение в связи с этим приобретают философская герменевтика и философия коммуникативного действия. Герменевтика выступает как искусство понимания текста либо собеседника, понимание же предполагает открытость новому, терпение, внимание и непредвзятость. Стараясь понять какое-то сообщение, мы как бы прислушиваемся к нему и примериваем его к себе, соотносим со своими мыслями, переживаниями и заботами. Герменевтика также концентрирует внимание на историчности вопросов, встающих перед нами, и необходимости учитывать истоки и последующую трансформацию соответствующих проблем, лишающую нас, как правило, шансов на окончательное и исчерпывающее их решение. Вместо всеохватного и всеразрушающего сомнения гордого в своем самоуверенном одиночестве индивида герменевтика предлагает руководствоваться имеющимся у нас, благодаря полученному образованию, усвоению достижений культуры, предварительным пониманием, которое вовсе не претендует на исчерпывающую и окончательную истинность и вполне допускает последующие дополнения и исправления. Предварительное понимание предлагает нам некоторую общую картину ситуации, в которую включено познаваемое явлений и без которой нам невозможно было бы продвигаться вперед в его познании.

С философией коммуникативного действия герменевтику роднит уважение к чужому мнению, признание за другим человеком права отстаивать свою позицию, приводя аргументы, претендующие на разумность, и обоснованно ожидая внимательного отношения к ним. Вместо обособленного субъекта познания, тщательно оберегающего свою самостоятельность и независимость от любых внешних влияний и предрассудков, герменевтика утверждает принципиальную значимость коллективного опыта, накопленного предшествующим развитием культуры и вооружающего нас предварительным пониманием если не глубокой сути новых явлений, с которыми нас столкнули жизнь или познание, то хотя бы общих очертаний их своеобразия, а также чувством нравственной нормы, правильности тех или иных поступков и действий.

Герменевтика и философия коммуникативного действия способствуют преодолению мировоззренческого догматизма, хотя и не дают нам готовых рецептов того, как обеспечить целостность, внутреннюю согласованность содержания социально-гуманитарного образования. Тем не менее, они убеждают нас в необходимости избегать поспешных и необоснованных решений, тщательно взвешивать последствия того или иного выбора, оберегать социальный мир и

достоинство человека как мыслящего и ответственного существа. Искомая интегративность социально-гуманитарного образования имеет существенно процессуальный характер, и поиск ее будет возобновляться по мере того, как будут меняться реальные обстоятельства нашего бытия, выдвигающие на первый план те или иные проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / И. Валлерстайн . – М. : Логос, 2004. – 368 с.

2. Вишневский М. И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования / М. И. Вишневский. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 1999. – 252 с.

3. Кармин А. С. На путях к теории культуры / А. С. Кармин // Фундаментальные проблемы культурологии: В 4 т. – Т.1. Теория культуры. – СПб. : Алетейя, 2008. – С. 357–368.

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О.В.

УДК 11-371

д. пед. н., проф. **Толипов У.К.**
(ТГПУ)

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

У статті розглядається можливість розвитку форм взаємодії освітніх організацій різних організаційно-правових форм. Взаємодія суб'єктів освіти з різними соціальними партнерами інших відомств оптимізує направленість на розвиток особистості студентів як майбутніх спеціалістів під час засвоєння ними загальних трудових компетентностей, які входять у професійній стандарт. Головними якісними змінами системи післявузівської освіти слід відзначити наближення до міжнародних стандартів, створення сприятливих умов для ефективної взаємодії науково-освітніх і виробничих структур, забезпечення тісного зв'язку освіти, науки і виробництва.

В сучасній парадигмі вищої освіти республіки зроблений акцент на підготовку майбутніх учителів, здатних на високому рівні здійснювати особистісно-розвиваюче навчання, впроваджувати інноваційні технології, інформаційні системи і виховувати духовність, гуманність і патріотизм.

Ключові слова: освітній процес ВНЗ, двоступенева система, бакалаврат, магістратура, трудові компетентності, інноваційні технології.

The basic Principles and Mechanisms of Increasing the Educational devel of studying pacers at intuitions of higher education. The article reveals the problem of the possibility of different forms of intevachen development between educational institutions of different legal forms the interaction between educational institutions with various social partners of other agencies optimizes the orientation of the students' personality development as future professionals in the process of the total labor competences mastering which are includedin the professional standard. The major qualitative changes in the postgraduate education system are the approach to

international standarts, increasing of favorable conditions for effective cooperation scientific befween, educational and industrial structures, ensuring a close connection between education, science and industry.

The current higher education paradigm of the Republic is focused on training the future teachers' training, who are able to perform provide a high level of personal developing education, to information systems and to develop spirituality, humanity and patriotism.

Keywords: educational process of high school, a two-tier system, bachelor, master, human expertise, innovative technology.

Реализация закона «Об образовании» и Национальной программы по подготовке кадров заложила прочную основу для системы непрерывного образования современного типа и способствовала коренным изменениям не только в форме, но и в сущности системы образования Узбекистана. На сегодняшний день благодаря последовательному воплощению в жизнь положений указанных законов в республике сформирована национальная модель по подготовке кадров на основе принципа «личность – государство и общество – непрерывное образование – наука – производство».

Принципиальные изменения произошли в организации высшего образования путем внедрения двухступенчатой системы, состоящей из бакалавриата и магистратуры. По утвержденному классификатору направлений образования и специальностей магистратуры разработаны и внедрены в практику государственные образовательные стандарты.

Подготовка высококвалифицированных кадров для отраслей экономики и социальной сферы в республике осуществляется по 6 областям знаний: гуманитарному направлению, экономике и праву, производственно-технической сфере, сельскому и водному хозяйству, здравоохранению и социальному обеспечению, сфере услуг. Обучение и воспитание учащейся молодежи нашей страны по данным направлениям осуществляется в 58 вузах, 15 филиалах центральных вузов республики и 7 филиалах ведущих зарубежных вузов (Вестминстерский университет, Сингапурский институт развития менеджмента, Туринский политехнический университет, Российский университет нефти и газа, Московский государственный университет, Российский экономический университет, Южнокорейский университет Инха). В стенах этих вузов готовят специалистов по таким востребованным на рынке труда специальностям, как машиностроение, нефтегазовое дело, информационные технологии, экономика, управление бизнесом, финансовый менеджмент, коммерческое право, туризм и выпускники получают дипломы, признаваемые во всем мире.

В целях усиления интеграции науки и производства в нашей стране образованы Институт математики и Центр по философии при Национальном университете Узбекистана, Центр по праву при Ташкентском государственном юридическом университете, Центр разработки программных продуктов и аппаратно-программных комплексов при Ташкентском университете информационных технологий, проблемная лаборатория по вопросам экологии при Самаркандском государственном университете.

Для коренного повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием, востребованных в отраслях и сферах экономики было принято постановление Президента Республики Узбекистан от 20 мая 2011 года «О мерах по укреплению материально-технической базы и развития высших

образовательных учреждений и кардинальному улучшению качества подготовки высококвалифицированных специалистов».

На основе данного постановления вузы были оснащены самым современным учебным и научно-лабораторным оборудованием, произошла оптимизация направлений и специальностей подготовки квалифицированных кадров, совершенствованы технологии обучения, созданы современные учебные программы, учебники и учебно-методические пособия.

По инициативе главы государства был осуществлен проект «Национальной сети электронного образования», построена сеть на основе волоконно-оптических линий связи. В результате реализации данного проекта в 2011 году 80 объектов вузов подключены к сети. Они оснащены оборудованием для проведения видеоконференций и видеолекций, семинар-тренингов.

В соответствии с постановлением Кабинета Министров Республики Узбекистан от 25 июля 2012 года создан современно оснащенный Центр внедрения электронного образования в учреждениях при МВССО. Действуют официальные веб-сайты всех вузов, которые подключены к сети Интернет для удовлетворения запросов студентов и профессорско-преподавательского состава в необходимой информации. Организованы курсы дистанционного повышения квалификации педагогических и руководящих кадров высших образовательных учреждений в 15 ведущих вузах нашей страны на основе указа главы государства [1, с. 1-2].

Кроме того, постановлением Кабинета Министров Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему развитию компьютеризации и внедрению информационно-коммуникационных технологий» от 6 июня 2002 года была определена имплементация информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс и перспективный план их выполнения. Активно развивается международное сотрудничество в сфере профессионального образования на основе подписанных соглашений правительственного и межведомственного характера, в том числе на основе прямых взаимовыгодных контактов вузов с зарубежными партнерами.

Вузы Узбекистана принимают активное участие в образовательных и научно-технических проектах Европейского Союза Темпус и Эразмус Мундус, Британского Совета, Германской службы академических обменов, Института Гете, Германского технического центра, Корейского и Японского агентств по международному сотрудничеству, Французского и Египетского культурного центра, Малайзийской и Индийской программ технического сотрудничества, Программы развития ООН, ЮНЕСКО, ЕФО, АБР и других.

Все эти проекты и программы направлены на совершенствование учебно-методического процесса в образовательных учреждениях, улучшение материально-технической базы, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, инновационного и технического развития, а также осуществление студенческого обмена.

В процессе реформ в системе высшего образования сложились и новые направления научных исследований, сформировались научные школы в сфере вузовской науки, в рамках которых решаются актуальные проблемы государственного и общественного строительства, экономики, культуры, техники и технологий.

В постановке на должный уровень работы в этом направлении в нашей стране способствовали:

1) Постановления Президента Республики Узбекистан Ислама Каримова № ПП-436 «О мерах по совершенствованию координации и управления развитием науки и технологий» от 7 августа 2006 года, № ПП-916 «О дополнительных мерах по стимулированию внедрения инновационных проектов и технологий в производство» от 15 июля 2008 года;

2) Постановления Кабинета Министров Республики Узбекистан № 241 «О мерах по укреплению материально-технической базы научных, научно-исследовательских учреждений и организаций» от 10 ноября 2008 года и др.

Начиная с 2002 года, в республике внедрена грантовая система финансирования научных исследований вместо базового финансирования, что позволило обеспечить селективный подход к выбору фундаментальных, прикладных и инновационных проектов и улучшить их результативность.

Только в 2016 году в республике ведутся исследования по 642 проектам, из них Министерство высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан осуществляет проекты на сумму 28 млн. Одним из требований реализации проектов являются научные публикации. На сегодняшний день 1,5 тысяч ученых Узбекистана опубликовали свои научные статьи за рубежом.

Такая созидательная деятельность руководства страны в области образования способствовала возникновению принципиально новых приоритетов и требований к этой системе. Так, концептуальными основаниями для поиска и выдвижения новых идей в современном образовании стали методологические аспекты компетентного и деятельного подходов, интеграции науки и практики на основе исследовательской, проектной и экспертной деятельности, организации методического сопровождения опережающего профессионального образования будущих специалистов. Такое качество образования является одним из ведущих приоритетов, которое нашло свое выражение в национальной программе. Особое место отводится применению в практике работы учебных заведений международных стандартов качества, развитию образовательных услуг. В связи с этим становление нового качества образования возможно на основе развития форм взаимодействия образовательных организаций различных организационно-правовых форм.

Создаваемое взаимодействие субъектов образования с различными социальными партнёрами других ведомств усиливает направленность на развитие личности студентов как будущих специалистов при освоении ими обобщенных трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт. Оно предназначено для обеспечения управляемого перевода системы профессионального образования в новое качественное состояние, адекватное потребностям изменяющегося общества и требованиям социального заказа нашего государства. Это привело к изменению реформы системы послевузовского образования. Теперь она нацелена на повышение престижа отечественной науки среди молодежи и более активное участие молодых ученых в инновационном развитии страны. Эффективность реформы напрямую связана с открытостью и прозрачностью научной деятельности.

Кроме того, объективность требований, которые предъявляет двухуровневая модель высшего образования к качеству содержания научных изысканий, апробирована опытом организации обучения в нашей стране. Реализация этой

модели позволит Узбекистану успешно интегрироваться в мировое научное пространство.

Главным качественным изменением системы послевузовского образования Узбекистана следует отметить ее большее приближение к международным стандартам и требованиям, создание благоприятных условий для эффективного взаимодействия научно-образовательных и производственных структур, обеспечения тесной связи образования, науки и производства.

Результаты масштабных реформ в сфере образования и подготовки кадров, внимание, уделяемое выявлению и всесторонней поддержке талантливой молодежи наглядно отражаются в успехах и достижениях юных узбекистанцев, демонстрирующих высокий уровень интеллектуальной подготовки и профессиональных знаний на престижных национальных и международных конкурсах, олимпиадах и спортивных соревнованиях. Так, в 2014 году 14 наиболее талантливых девушек-учащихся академических лицеев и профессиональных колледжей были удостоены Государственной премии имени Зульфии, а всего за годы независимости этой премией была отмечена 81 девушка.

Но в условиях развития непрерывного образования, в том числе и вузовского, важная роль отведена повышению уровня репутации высшего учебного заведения, которое определяется на основе рейтинговой оценки, введенной с 2013 года в нашей стране на основе Постановления Кабинета Министров Республики Узбекистан № 371 «О внедрении системы рейтинговой оценки высших образовательных учреждений» от 29 декабря 2012 года. Так, Государственный центр тестирования при Кабинете Министров Республики Узбекистан ежегодно составляет рейтинг высших образовательных учреждений республики и публикует его результаты в средствах массовой информации.

Критерии рейтинга сгруппированы в четыре категории, среди которых индекс уровня качества преподавания (35%), индекс квалификации студентов и выпускников (20%), научный потенциал вуза (35%) и прочие показатели (10%). В первую группу критериев входят такие показатели как профессорско-преподавательский состав (ППС) вуза, количество курсов по направлениям образования (специальностям), преподаваемых на иностранном языке, уровень владения профессорско-преподавательским составом иностранными языками и информационно-коммуникационными технологиями. Вторая группа критериев включает такие показатели как число статей, опубликованных в течение года в научных журналах и полученных сертификатов (патентов) на объекты интеллектуальной собственности.

Для усиления положения вуза на рынке образовательных услуг необходимым является управление его репутацией, которая связана с престижем, с качественными характеристиками выпускника, организации, с тем, как его/ее (например, преподавателя или вуз) воспринимают окружающие (группа, коллеги, общественность в целом).

Значение репутации также связано с тем, что она может помочь потребителю сориентироваться на рынке, что особенно важно в ситуациях неопределенности, когда нет достаточной информации об объекте. Репутация может помочь сократить риск выбора для потребителей при принятии решений. Для того, чтобы создать хорошую репутацию, нужно определенное время. Репутация представляет собой конкретную реакцию общества на результаты проведения маркетинговых мероприятий субъектом (организацией или

человеком), например, вузом/преподавателем, то есть она является, по сути, «обратной связью».

Маркетинговые решения, ориентированные на свои целевые группы, вуз стремится реализовать целенаправленно, чтобы сформировать «хороший» имидж. Однако вуз сегодня ещё не может повлиять на то, как этот имидж воспринимается общественностью, то есть контролировать процесс декодирования.

Можно выделить компоненты внутреннего и внешнего имиджа вуза. Внутренний имидж: профессорско-преподавательский состав, сотрудники, студенты, магистранты, внутренняя организация работы и образовательные услуги. Внешний имидж: внешний вид вуза (например, символика, состояние аудиторий, техническая оснащенность), реклама и другие коммуникации, научная и социально-культурная работа вуза (проведение конференций, специализированные мероприятия и др.) [2, с. 437].

Репутация высшего учебного заведения – это общественная оценка, создавшееся общее мнение представителей внешней и внутренней среды вуза о его деятельности, которое включает в себя группы факторов её формирования. Предложенное определение позволяет представить процесс управления репутацией вуза как систему, в которой отражена взаимосвязь факторов, оказывающих влияние на формирование репутации учебного заведения. Поэтому сегодня на рынке образовательных услуг необходимо заниматься формированием, развитием и реализацией организации в области связи с общественностью, проведения информационных и рекламных компаний.

О. Орлова выделяет следующие факторы, влияющие на повышение конкурентоспособности вуза. Первый фактор – учет цикла восполнимости – характеризуется значимостью кадрового потенциала в деятельности вуза и является отличительной чертой организаций, действующих в сфере услуг, т.е. по схеме взаимодействия человек-человек. Система работы, принципы мотивации и развития здесь не менее важны, чем схема взаимодействия и построения структурных подразделений, а тот факт, что на сегодняшний день рынок труда является одним из самых турбулентных в современной экономике, лишь подтверждает необходимость уделять внимание кадровой политике.

Второй фактор, влияющий на конкурентоспособность, определен как способность вуза к координации своего медиа-образа.

Третий фактор отражает сбалансированность системы высшего образования с потребностями общества. Адаптированность образовательных программ к требованиям рынка труда непосредственно влияет на востребованность выпускников, их подготовленность к профессиональной деятельности.

Четвертый фактор повышения конкурентоспособности, определенный автором как взаимосвязь структурных элементов, является системным инструментом, позволяющим достигать максимальных показателей по всем вышеуказанным направлениям [3, с. 12].

На основе результатов исследования С. Резник, Т. Юдина разработали модели системы управления репутацией условиях вуза в современных условиях [4, с. 68]. Нам предполагается, что сегодня также следует усовершенствовать принципы и механизмы формирования и развития репутации высшего учебного заведения, которые влияют на его рейтинг.

В связи с этим, процесс развития и повышения репутации вуза должен быть основан на следующих принципах:

1. Принцип согласованности и сопряженности целей и задач деятельности при взаимодействии всех структурных подразделений высшего учебного заведения.

2. Согласно принципу соответствия, репутацию можно определить, как корреляцию между представлением, которое учебное заведение хочет создать о себе у потенциальных абитуриентов и их родителей, и тем мнением о вузе, которое существует в обществе.

3. Принцип сочетания конкуренции и кооперации, сочетания сотрудничества и соперничества между высшими учебными заведениями.

4. Принцип гибкости вуза.

5. Принцип комплексности развития показателей уровня репутации высшего учебного заведения.

6. Принцип инновационности образовательного процесса.

7. Принцип систематического повышения квалификации работников ректората и профессорско-преподавательского состава вуза.

8. Принцип стратегической направленности системы управления высшим учебным заведением.

На наш взгляд, механизмами, способствующими в нынешних условиях развитию и повышению репутации высшего учебного заведения, являются:

1). развитие стратегии управления высшим учебным заведением;

2). усиление технологий управления деятельностью вуза;

3). повышение эффективности качества обучения в высшем учебном заведении;

4). развитие профессиональной компетентности управленческого персонала профессорско-преподавательского состава вуза;

5). создание в вузе условий для саморазвития студентов;

6). создание конкурентоспособной среды в учебном заведении;

7). улучшение материально-технической базы высшего учебного заведения;

8). усиление связей с работодателями и содействия трудоустройству студентов.

Основой комплексной оценки функционирования любого вуза (да и системы непрерывного образования нашей республики в целом) является уровень трудоустройства его студентов и выпускников. Поэтому контакты руководства вуза и выпускающих кафедр с работодателями должны иметь прочную организационную основу.

Они должны реализовываться в рамках:

– создания в учебных заведениях города представительств и филиалов различных кафедр;

– обучения педагогического коллектива образовательных учреждений: семинары, встречи за «круглым столом», брифинги, конференции и другие формы;

– проведения исследований по фундаментальным проблемам ведомственных учреждений;

– подбора кадров в учебные заведения из числа студентов на должности, необходимые для учебно-воспитательного процесса;

– организации экскурсий студентов и преподавателей вуза в образовательные учреждения всех уровней, а также на предприятия;

– встреч с преподавательским составом учебных заведений и специалистами предприятий, общественных организаций;

– переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и профессорско-преподавательского состава вуза с учетом перспектив развития учебного заведения и общества в целом;

– привлечения специалистов организации к преподавательской деятельности для разработки и чтения новых курсов лекций;

– участия специалистов предприятия в качестве эксперта в конкурсах по специальности, конференциях и олимпиадах;

– совместной работы по получению научных грантов, участию в научно-исследовательских программах, практик студентов на местах потенциального трудоустройства по запросам работодателей;

– реальных заказов успешно действующих организаций на разработку дипломных проектов и преддипломную практику студентов;

– приглашения работодателей на защиту заказанных ими дипломных проектов;

– разработки профессиональных резюме выпускниками, создание их компьютерного фонда и информирование об этом работодателей;

– направления работодателям результатов защищенных дипломных проектов;

– систематического изучения потребностей учебных заведений региона в специалистах.

Следовательно, действие всех обозначенных выше механизмов управления репутацией вуза направлено на трансформацию ее в конкурентное преимущество с учетом требований времени с целью достижения высоких результатов. Сегодня система вузовского образования открыла студентам широчайшие возможности в реализации своего интеллектуального, творческого потенциала в целях подготовки высококвалифицированных и профессиональных кадров, вносящих значительный вклад в стабильное и устойчивое развитие нашей республики.

Основная функция педагогического вуза в многоуровневой образовательной системе стала трактоваться как создание условий для профессионально-педагогической подготовки студентов, когда им не просто передается совокупность профессиональных компетенций, знаний, умений и навыков, но осуществляется становление субъективных значений освоения теоретических и практических основ профессии: «знания – как значения – для меня». Достигнуть этого можно посредством формирования смыслообразующих профессионально-образовательных мотивов, определяющих отношения студентов к опыту взаимодействия с педагогом, другими студентами, с содержанием профессиональных знаний, усилением внимания к личности студента как высшей социальной ценности.

В связи с этим при организации учебно-воспитательного процесса особое внимание уделяется не только совершенствованию обучения, но и различным инновационным педагогическим технологиям, в ходе освоения которых возможно развитие и накопление субъектного опыта педагогической деятельности. Оно включает в себя представление о «технологических» элементах

этой деятельности, о стилях и способах воздействия и взаимодействия, об эффективных методах усвоения учебного материала, мере включения в учебную деятельность будущих учителей, возможности прогнозировать свое и их поведение, оптимизировать психическую активность.

Психологическая готовность к будущей профессиональной деятельности учителя имеет в качестве обязательной составляющей развитие механизмов осознанной, произвольной саморегуляции и ее рефлексии. Можно сделать предположение, что наличие этого компонента у будущего учителя, согласно принципу и механизму отраженной субъектности, будет содействовать формированию саморегуляции у студентов.

В настоящее время учеными экспериментально подтверждено, что эффективность профессиональной деятельности учителя зависит от того, насколько результаты обучения найдут отражение в собственном субъектном опыте, накапливаемом в ходе вузовского образования.

Значит, при подготовке будущего учителя ведущими и приоритетными становятся не только задачи развития способностей к педагогической деятельности (педагогическое мышление, педагогическое творчество, профессиональное общение), но развитие личности в целом, перевод ее на субъектные и конструктивные позиции.

Таким образом, в современной парадигме высшего образования нашей республики сделан акцент на подготовку будущих учителей, способных на высоком уровне осуществлять личностно развивающее образование, осваивать инновационные технологии, информационные системы и воспитывать у студентов духовность, нравственность и патриотизм. Понятие педагогического профессионализма в связи с этим начинает рассматриваться в контексте того, в какой мере преподаватель вуза может развить субъектный потенциал студента, обеспечить условия для его личностного роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы переподготовки и повышения квалификации руководящих и педагогических кадров высших образовательных учреждений» // Учитель Узбекистана. – Т., 2015. – № 25 (2368). – 19 июня. – С. 1–2.

2. Пецольдт К. Репутация преподавателя и ее роль в повышении конкурентоспособности вуза на мировом рынке образовательных услуг / К. Пецольдт, И. Воробьева, Е. Иноземцева // Проблемы науки и образования. – М., 2010. – № 1. – С. 433–438.

3. Орлова О. В. Пути повышения конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг: Автореф. дис. … канд. пед. наук. / О. В. Орлова.– С-Пб., 2007. – 20 с.

4. Резник С. Д. Управление репутацией высшего учебного заведения : монография / С. Д. Резник, Т. А. Юдина. – М. : ИНФА-М., 2014. – 227 с.

Рецензент: проф. Безносюк О.О.

УДК 372.853 (075.3)

д. пед. н., проф. **Швай Р.І.**
(НУ «Львівська політехніка»)

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Завданням вищого навчального закладу є забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, формування у майбутнього фахівця певних рис інноваційності. Інновація, яка за сутністю і природою є синергетичним феноменом, є здатністю людини до впровадження творчих задумів у життя.

Створення моделі інноваційної особистості, здатної адаптуватися до зовнішнього світу, є складним завданням освіти. Змінюється розуміння процесу навчання і набуття знань. Сучасні технології мають великий вплив на життя, навчання та спосіб спілкування. Конективізм стає базою для розробки і впровадження нових педагогічних технологій в умовах глобалізації та комп'ютерних технологій. Ключовою компетентністю цієї теорії є уміння користуватися технологічними досягненнями, знаходження інформації у зовнішніх базах даних, уміння їх пов'язати з наявними знаннями та іншою інформацією.

Ключові слова: інновації, креативність, інноваційні технології, конективізм, інформаційно-комунікаційні технології, компетентність, викладач, модель.

The task of higher educational institution is to provide the creative activity of the participants of the educational process, the formation of certain features of innovation by future specialist. Innovation, as a synergistic phenomenon in essence and nature, is the ability of a person to introduce creative intentions into a life.

The development of innovative personality model that is able to adapt to the external world is considered to be a complicated task for education. The understanding of process and knowledge acquiring are changing in time. Modern technologies have great influence on life, studying and way of communication. Connectivity is getting the basis for developing and introduction of new pedagogical technologies in globalization conditions and computer technologies. The key competence of this theory is based on skills of using external database, connecting them with current knowledge and other information.

Keywords: innovation, creativity, innovative technologies, connectivity, informational and communicational technologies, competence, teacher, pattern.

Серед ключових компетенцій, які є обов'язковими для повного функціонування в сучасному суспільстві, є креативність та інноваційність. Інновація, яка за сутністю і природою є синергетичним феноменом, є здатністю людини до впровадження творчих задумів у життя.

Завданням вищого навчального закладу є забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, формування у майбутнього фахівця певних рис інноваційності. І в теорії творчості, і в теорії інновації є необхідність створення більш комплексної теорії інновації, щоб її форма могла бути інструментарієм дослідження інноваційної поведінки людини в широкому спектрі їх виявлення та умов. Причинами відсутності єдиної теорії, яка би розширила наше знання про інновації, є відсутність стабільних даних, отриманих з різних досліджень, відсутність єдиного підходу до аналізу змін, різнорідність розуміння та

операціоналізм інновацій. Створення відповідної моделі інноваційної особистості є важливим завданням, яке постає перед суспільними науками, оскільки відбувається на рівні прогнозів, що стосуються матеріальних і соціальних умов життя людини (економічних, демографічних, змін умов і організації праці тощо). Відсутнє обгрутоване прогнозування системи необхідних характеристик людини майбутнього, хоча є розуміння, що майбутнє залежить від того, наскільки суспільство буде творчим, інноваційним, з прагненням до самореалізації.

Основні концепції педагогіки творчості, інноваційності, різні аспекти креативності, інноваційних систем, базові та додаткові параметри, якими характеризується інноваційна особистість, розглядали Б. Пшиборовска, В. Моляко, С. Меднік, Р. Шульц. Акцентували увагу на врахування характеристик особистості у дослідженнях інновацій Т. Амабайл, Р. Стернберг, Т. Любарт, З. Мілграм, К. Урбан.

Мета статті – проаналізувати інноваційні процеси, які характеризують процес навчання у вищої школи, особливості інноваційної творчої діяльності викладача вищої школи.

Розвиток сучасних інновацій має лавинний характер. Суспільство визначає цінність інновацій та має значний вплив на них. Концепт інновації – це своєрідний феномен, трактування якого зводиться до двох категорій [5: 6; 7]:

- процесуальне розуміння інновації. Інновації можна трактувати як процесуальні (діяльнісні), тобто як процес творення і піонерського присвоєння нових рішень, як планову діяльність і реалізації змін, як повний завершений цикл проектування і (або) застосування нового. Відтак інновацію інтерпретують як синонім усіх довільних змін, які зроблені свідомо, з певною метою для досягнення приросту цінності (поступ). Протилежними до них є неконтрольовані, мимовільні зміни, які відбуваються самі по собі, результат яких складно виразити в категоріях «краще – гірше»;
- предметне розуміння інновації. Інновації можна трактувати як матеріальні (предметні), тобто як продукт творчої активності, програми зміни, як зміст інноваційних починань. Відтак інновацію трактують як певний об'єкт (матеріальний або ідеальний), що є продуктом людської діяльності, яка сприймається як новий і цінний елемент суспільної практики. Цього типу дефініції принципово не відрізняються від атрибутивних дефініцій творчості (творчість розглядають як продукт).

У першому (процесуальному) значенні йдеться про нове як процес зміни, а у другому – як програму змін. Процесуальні інновації є інноваційною діяльністю, наприклад, процес управління школою, імплементація нових навчальних програм, нових предметів та форм навчання, нових засобів професійної роботи. Це планування і реалізації змін, цикл проектування і /або застосування нового. Матеріальні (предметні) інновації – це програма змін, результат творчої активності, сутність змін, новий елемент педагогічного дослідження (нова шкала оцінювання тощо).

Можна стверджувати, що в суспільних науках інновації – це, найчастіше, зразки соціальної поведінки, які впливають на розвиток життєвого середовища людини.

За критерієм «змісту» інновації поділяють на [3, с. 52]:

- програмні – зміни змісту або структури, програм навчання, вони можуть стосуватися рівня, напряму навчання;

- методичні – стосуються вдосконалення методів і технологій навчання, окремих видів занять, мають експериментальний характер;
- організаційні – стосуються організації життя школи, зв'язків з громадськістю і організації управління освітою;
- управлінські – стосуються моделі управління дидактичною системою;
- системні – стосуються освітньої системи, форм управління, навчальних програм, організації та методів, вимагають ґрунтовної теоретичної підготовки, суспільної думки.

Інновація не означає абсолютної новизни. Це поняття означає впровадження змін, користь від яких може бути різноманітною: економічні ефекти, особистий розвиток працівників, більша згуртованість групи, краща комунікація всередині організації, вищі показники роботи організації та рівень навчальних досягнень.

Інновації у педагогічній діяльності здебільшого окреслюють у термінах «педагогічна творчість», «педагогічний поступ» тощо. Набуття знань, умінь, навиків, досвіду є тим потенціалом, що формує компетентність як кінцевий результат навчального процесу.

Знання закономірностей, які мають вплив на процеси змін, можуть бути дуже корисними для практика-реформатора або інноватора. Це стає інструментом вдосконалення інноваційної діяльності в освіті. Загальні знання цього виду допомагають розумінню того, чим відрізняються різні форми змін, який їх перебіг та якими будуть педагогічні та соціальні наслідки.

Практичний підхід до інновацій полягає у проектуванні та впровадженні в життя нових ефективних рішень. Пізнавальний підхід до інновацій в основному стосується професійних дослідників інноваційної діяльності. Практичний підхід характерний для інноваторів, безпосередньо заангажованих у діяльність із питань розвитку творців або користувачів інновацій. Пізнавальний підхід дає знання про інновації та інноваційний процеси, які потрібні для вдосконалення практики навчання. Такі два підходи Р. Шульц [7] трактує компліментарно. Зараз переважає практичний підхід до інновацій.

Здебільшого маємо справу з так званими звичайними інноваціями, щоденними удосконаленнями, поліпшеннями, змінами, які дають нові можливості. Постає необхідність навчитися систематично практикувати інновації, оскільки завдяки таким змінам постає щось нове.

Джерелами появи інноваційних змін можуть стати різні несподівані зміни, які є стимулом до подальших вдосконалень. Це, зокрема, невідповідність між реальним станом речей та очікуваними результатами, зміни у сприйнятті, розумінні і настроях, демографічні зміни, структура галузі, сфери діяльності та ринку, нові знання тощо.

Система набування знань інноваційною людиною є специфічна, хоча може відбуватися у звичний спосіб у процесі набування життєвого та професійного досвіду, отримання інформації з різних джерел, що допомагає розв'язувати проблеми. Особистість стає суб'єктом, тобто ініціює діяльність, робить вибір, бере на себе відповідальність. Результатом є мотивація до діяльності та формування умінь, які сприяють самовдосконаленню.

У праці Б. Пшиборовської виділено групи інноваційних особистостей за критерієм суспільної свідомості та формальних особистісних якостей [3, с. 14], а саме:

• творці нової суспільної реальності, які прагнуть змін. У цьому випадку відбуваються певні особистісні зміни, молоді люди стають бунтівниками, дисидентами і творять нову суспільну реальність;

• особистості, які вміють добре адаптуватися до умов зовнішнього середовища, вони стають засобом змін;

• особистості, які своїми характеристиками відповідають викликам часу;

• особистості, які живуть поза історією та суспільством. Вони живуть своїм творчим життям та здебільшого непристосовані, відкинуті, заблоковані.

Інноваційна особистість характеризується певним спектром базових і додаткових параметрів. До основних належать прагнення і потреба успіху та досягнень, прагнення і здатність до інновацій, схильність до ризику з усвідомленням наслідків. До додаткових – високий рівень емпатії, творчий нонконформізм, відкритість і готовність до змін, здатність до пошуку та переробки інформації, уміння застосовувати знання на практиці, прагнення до пізнавальних і професійних здобутків, універсалізм та оптимізм у поведінці, орієнтація на майбутнє. Педагогічна діяльність є творчою і спрямована на зміни з метою отримання хороших результатів навчання. Концепція творчого викладача – це розвиток ідей педагогічної творчості щодо самореалізації та саморозвитку, це творення самого себе, формування власної особистості як у професійному, так і в особистісному плані. Важливою мотивацією викладача є професійне прагнення до розвитку студентів, задоволення від спілкування з ними. Викладачі по-різному виражають готовність до змін і здатні сприймати та втілювати інновації. Це вимагає методичної творчості, яку трактуємо як діяльність, спрямовану на вдосконалення змісту, структури та організаційних форм освіти, пошук та впровадження у практику навчання нестандартних методичних систем розвитку креативності студентів. Діяльність такого виду проходить певні фази:

• інформаційну, яка полягає у відборі або створенні для впровадження в практику навчання організаційних форм і пошуково – креативних схем навчання, прогнозування результатів діяльності;

• мотиваційну, яка полягає у створенні творчого сприятливого навчального середовища;

• стратегічну, яка спрямована на впровадження в практику навчання інноваційних методичних систем. У цій фазі якнайбільше виявляється готовність викладача до творчої діяльності. Пошук шляхів реалізації запланованих результатів навчання вимагає уміння переорієнтуватися у ході діяльності;

• діагностичну, у якій здійснюється аналіз результатів навчання та планування системи відповідних педагогічних впливів з метою корекції навчальної діяльності. Лише творчий педагог буле адекватно реагувати на нестандартні ідеї, творчо працювати в рамках інноваційної системи навчання.

У дослідженні [1] наведено модель креативних якостей особистості, професійно сутнісних для творчої методичної діяльності викладача. До найважливіших належать:

1) мотиваційно-креативні властивості: мотиви, інтереси, потреба в самореалізації, творча позиція;

2) емоційно-креативні властивості: емпатія, багатство емоційного досвіду, експресивна та імпресивна емоційність;

3) інтелектуально-креативні властивості та здібності: інтуїція, здатність до перетворень. уява й фантазія, дивергентне мислення, прогнозування;

4) естетично-креативні властивості та здібності: прагнення до краси, естетична емпатія, почуття форми, стилю, почуття гумору;

5) комунікативно-креативні властивості: співпраця у творчій діяльності, здатність мотивувати творчість інших, акумулювати творчий досвід;

6) екзистенціально-креативні властивості: позитивна «я-концепція», нонконформізм, індивідуальний стиль діяльності.

Творчий викладач готовий до змін як в особистісному, так і в професійному аспекті. Однак наявність творчих здібностей, творчого мислення та уяви ще не гарантує творчої поведінки чи творчої активності викладача. Для цього потрібна мотивація, соціальний контекст, який може стати стимулом змін. Економічний, освітній стан країни визначає систему умов, які полегшують або ускладнюють творення та впровадження інновацій. У процесі сприйняття відповідної інновації викладач повинен пройти кілька фаз, а саме:

- усвідомлення та розуміння інноваційного рішення;
- аналіз та оцінювання нових завдань, прогнозування можливих суперечностей та можливості дотримання усіх вимог;
- виконання – процес функціонування інновацій;
- вивчення впливу інновацій на суб'єктів навчання;
- корекція діяльності у процесі застосування інновацій;
- дослідження переваг чи суперечностей інновацій.

Система освіти здебільшого є консервативною. Зміни в ній відбуваються рідко, ще рідше мають радикальний революційний характер. Як правило, зміни набувають характеристик реформ, які ніколи не закінчуються. Реформи є в певному сенсі еволюційними змінами, а трансформаційні зміни є необхідним чинником існування матеріальної реальності суспільства. Трансформація утворюється з власних рушійних джерел, а реформи – завдяки зовнішнім силам системи, яка змінюється. До революційних змін в освіті належать застосування інтернет-технологій, інформатизація навчання.

Середовище стимулює появу інновацій, а також їх оцінює. Більшість нових наукових відкриттів, ідей створювалися у міру їх потреби та готовності людей до сприймання. Зміни відбуваються на всіх рівнях суспільства. Зокрема освітня система змінюється як у цілому, так і окремі її складові. Вона є відкритою системою, на яку впливає соціальне середовище та стимулює зміни. Система освіти не лише повинна пристосуватися до потреб суспільства, але також може творити майбутнє. Завдяки освітньому досвіду особистість актуалізує свій потенціал у житті.

Р. Шульц [5] виділяє три моделі організації освітніх інституцій, а саме: природний, формальний, інноваційний. Для цього використані такі критерії: рівень раціональності діяльності системи, характер знань, які інтегрують систему, програми і технології діяльності системи її структурні властивості, зв'язки організації з оточенням, рівень здатності системи до адаптації й автотрансформації. Виділені моделі становлять три площини аналізу освітніх інституцій та виявляють різні способи пристосування освітніх інституцій до змін. Запропоновані моделі в сукупності можна трактувати як тривимірну освітню модель, яка долає однобічне тлумачення реакції освітніх інституцій на зміни. Найбільш активно й ефективно до сучасних умов пристосовується інноваційна система. Вона досконало функціонує у змінних, складних умовах роботи професійних навчальних закладів. Інноваційні організації готові до змін цілей,

структури, методів діяльності. Відтак легше адаптуватися до вимог суспільства та результатів власної діяльності. Професійні навчальні заклади як інноваційні інституції сприяють розвитку індивідуальної творчості усіх суб'єктів навчального процесу. Чинниками гальмування впровадження інновацій в освіті ([3. с. 239]) є:

- високий соціальний статус освіти може гальмувати реформаторські рішення, оскільки виникає занепокоєння та очікування невдач, тенденції до обережності щодо впровадження змін;
- суперечливі вимоги суспільства до процесу та результату навчання;
- тенденції до уникнення конфліктів всередині системи освіти;
- звуження ролі освіти до передачі соціального досвіду;
- складність об'єктивного оцінювання ефективності педагогічних інновацій, особливо у вихованні;
- розбіжність між теорією та практикою педагогічної діяльності;
- надмір перехідних інновацій, безліч дрібних змін;
- недоліки у формуванні інноваційних компетентностей у викладачів.

Важливим результатом навчання є формування креативної особистості, яка не лише гнучко пристосовується до змін, але й сама може змінювати середовище, здатна до інноваційної діяльності, саморозвитку, демонстрації інноваційної поведінки. Студент повинен мати свободу вибору завдань та способів їх виконання, а самі завдання мають стимулювати його до творчої праці. Змінюється роль викладача, який стає фасилітатором, наставником і трактує учня як активного учасника процесу навчання. Варто також вводити нові навчальні предмети, які сприятимуть розв'язуванню у нестандартний спосіб стандартних проблем, формуванню креативного мислення та нових компетенцій, а саме: візуальної, цифрової, медіальної. Застосування нових дидактичних форм повинні навчити учнів толерантного спілкування у групі на основі спільної мети, довіри та високого рівня мотивації до навчання.

Прагнення до отримання нових знань, здатність бачити зв'язки між галузями, ідеями та поняттями є більш важливим, ніж володіння певними знаннями.

Сучасна нейродидактика стверджує, що мозок людини тоді стає активним на необхідному для навчання рівні, коли суб'єкт навчання отримує переконливі аргументи щодо цінності діяльності для нього особисто, а також, якщо це викликає у нього інтерес. Істотною є різниця в отриманні знань «у слід» та «у пошуку сліду», що асоціюються із репродуктивними та творчими знаннями. Ці категорії пов'язані з відтворенням або створенням нових структур мислення [2]. Тобто навчання є не лише процесом запам'ятовування того, що досліджено і встановлено, але радше самостійним відкриттям і верифікацією. Виникає необхідність змін у методах учіння студентів, критеріїв оцінювання результатів їхнього навчання та праці викладачів.

Потрібно визнати, що сучасні технології мають великий вплив на наше життя, навчання та спосіб спілкування. У процес навчання поступово впроваджуються хмарні обчислення, мобільні технології, персональні навчальні середовища, застосовується відкритий контент і відкриті навчальні платформи. Оскільки ми живемо у цифровій епосі, то варто звернути увагу на конективізм – теорію навчання, яка пристосована до можливостей саме нашого часу. Запропонована Дж. Сіменсом і С. Даунсом [4] концепція навчання постала з аналізу сучасних педагогічних теорій: біхевіоризму, когнітивізму та

конструктивізму. У цій концепції є намагання поєднати процес навчання із можливостями сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Інновації змінюють навчальний процес, змінюється професія викладача, навчання стає соціальним. Важливим стає не лише набуття особистого досвіду, але уміння генерування ідей, знаходження зв'язків між ними та застосування знань на практиці. Сучасне суб'єкт-суб'єктне розуміння процесу навчання ґрунтується на антропоцентричній критичній теорії, яка визначає пріоритет учіння перед навчанням, процесу мислення (як думати) перед змістом (що думати).

Д. Тапскотт виділив два види знань, а саме: «один полягає в тому, що ми самі добре вивчили певне питання, а другий, що знаємо, де знайти інформацію з цієї проблеми» [8, с. 479]. У першому випадку говоримо про набуття знань у традиційному розумінні, тобто такі знання є елітарними. З погляду різних пізнавальних можливостей окремих людей такі знання не є доступними для всіх. У другому випадку йдеться про знання егалітарні, які можуть отримати усі охочі. Це метазнання, тобто знання про джерела знань, у вужчому розумінні – знання про інформацію. Відтак, провідним у процесі навчання стає зв'язок між навчальними діями та мисленням. Традиційне «знати що» або «знати як» замінюється в конективізмі на «знати де». Відтак критерієм оцінювання є час, який потрібний для знаходження відповідного актуального вузла інформації та відповідної інформації. Цінним вважається не кількість знань, а їх актуальність. Ключовим у цій теорії є уміння відповідного використання технологічних переваг і отримання інформації у зовнішніх базах даних. Відбувається інтеграція пізнання та емоцій. У цій концепції навчати – означає пропонувати модель набуття досвіду, а навчатися – це практика та рефлексія.

Конективізм стає базою для розробки та впровадження нових педагогічних технологій в умовах глобалізації та комп'ютерних технологій. Одним із найважливіших аспектів конективізму є використання мережі як центральної метафори процесу навчання. Вузлом у мережі може бути все, що поєднується з іншими вузлами: інформація, дані, образи, бібліотеки, емоції тощо. З позицій конективізму знання, якими ми володіємо, не обов'язково мусять бути закладені у нашій пам'яті, а можуть бути розміщені у засобах поза нами – в інтернет-порталах, базах даних. Навчання полягає у творенні з'єднань між вузлами та розвиток мережі. Процес навчання починається з налагодження зв'язку із засобами, базами даних. Саме таке з'єднання в навчальних цілях стає більш важливим, ніж актуальні знання, якими у даний момент володіє суб'єкт навчання. Навчання та праця має конективний (від анг. connect) характер, а саме: навчання відбувається не лише у процесах технологічних з'єднань, але у взаємозв'язку з іншими учасникам цього процесу (студентами, викладачами). Знання вже не є головним продуктом чи витвором, воно стає потоком мультимедійного контенту ідей та безперервного взаємозв'язку між членами Інтернет спільноти. Знання як процес – це впорядкований в часі процес змін і для евалюації значно складніший і довготриваліший. Важливим стає неформальне та інформальне навчання – виконання завдань, пов'язаних із майбутньою діяльністю, професією, розвитком особистих контактів тощо. Метою навчання є формування уміння критичного мислення, що стає пріоритетним перед здобуванням знань. Навчання мислення (логічного, критичного, альтернативного, аналітичного, інноваційного) стає пріоритетним освітнім напрямом. Методи навчання в мережі є різноманітні: регулярні курси, дискусії, розповсюдження цікавих матеріалів, комунікація, обмін

досягненнями, думками тощо. Відтак виникає розуміння того, що сучасне навчання не може бути повністю контрольованим. Оцінити якість його результатів можна за умінням знаходити зв'язки та досягати актуальні знання.

До ключових компетентностей сучасної цифрової епохи належать:

- уміння пошуку та відбору, представлення, застосування інформації з метою розв'язування проблем. При цьому необхідне критичне мислення для диференціації інформації, виділення більш чи менш важливого та необхідного;
- уміння розв'язувати проблеми, знаходити способи перевірки поставлених гіпотез, застосовуючи певні засоби інформації, які також динамічно змінюються;
- здатність до розуміння того, у який спосіб, коли і яким чином отримана інформація істотно вплине на вихідні умови, за яких було прийняте попереднє рішення. Вибір того, що необхідно знати, оцінювання отриманої інформації відбувається через призму реальних суспільних змін. Рішення можуть бути правильними сьогодні, а завтра – виникне потреба прийняття іншого рішення проблеми в умовах змін вихідних умов.

Дидактична функція конективізму полягає у доповненні та збагаченні конструктивізму чи конструкціонізму на засадах ефективного інструментарію для досягнення інформації. Однак важливим є не отримання інформації, а її трансформація у знання у процесі мислення особистості. Тому набуває значимості інтегральний підхід до навчання як спосіб координації, інтегрування і застосування вже існуючих конкретних методів, в основному альтеративних пошуків, але також традиційних підходів. Головними характеристиками інтегральної освіти є [3, с. 86]:

- застосування різних методів навчання;
- взаємозв'язок критичного мислення з емоціями;
- застосування регулярних практик особистісних трансформацій;
- різноманітні шляхи пізнання альтернативних підходів до навчання;
- розуміння та повага до індивідуальних особливостей студентів та викладачів.

Нові підходи до системи освіти викликають багато контроверсій. Багато змін в освіті мають спонтанний характер і можуть інколи заподіяти шкоду, тому необхідно контролювати інноваційні процеси в освіті. Освіта завжди пов'язана з наявністю певних базових знань, якими повинна володіти кожна культурна освічена людина. Очевидним є те, що між доступом до інформації та її усвідомленням, розумінням, набуттям та умінням застосовувати на практиці повинна бути важка праця. Щодо оцінювання результатів навчання, то складно собі уявити, що уміння отримання інформації було б достатнім для навчання на різних освітніх рівнях у процесі формування майбутнього фахівця.

Отже, безперервна освіта є ознакою часу та змін у суспільстві. Змінюється розуміння процесу навчання і набуття знань. Здатність до навчання, до реорганізації своїх знань, уміння користуватися Інтернетом, здатність критично оцінювати та застосовувати отриману інформацію належать до специфіки навчання у цифровій епосі. Необхідні сучасні дослідження нових стратегій навчання, адаптація методів навчання до потреб суб'єктів навчання. Навчання має бути побудоване з урахуванням нових цифрових компетенцій молоді, сучасне життя якої тісно пов'язане з інтернет-технологіями. Розвивати креативність студентів здатний творчий викладач, який розуміє і враховує пізнавальні особливості особистості, у нешаблонний спосіб організовує

навчально-виховний процес, вміє оцінювати різні педагогічні інновації, генерувати та реалізувати власні педагогічні ідеї. Одним із завдань педагогіки творчості є надання допомоги викладачам у генеруванні такої інформації, яка дає змогу ідентифікувати та розвивати творчі здібності студентів; оцінити різні педагогічні інновації, генерувати і реалізувати власні педагогічні ідеї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 Теорія і методика навчання (українська література) / О. М. Куцевол. – Київ, 2007. – 44 с.

2. Klus-Stacska D. Konstruowanie wiedzy w szkole / Dorota Klus-Stacska. – Olsztyn: Wydawnictwo UWM, 2000. – 163 s.

3. Przyborowska B. Pedagogika innowacyjności / Beata Przyborowska – Toruń : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikolaja Kopernika. –2013. –304 s.

4. Siemens G. Connectivism*:* A Learning Theory for the Digital Age: [Електронний ресурс]/George Siemens. – 2005. – Режим доступу : http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

5. Schulz R. Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań / Roman Schulz.– Warszawa: IBE, 1994. – 238 s.

6. Schulz R. Teoretyczne podstawy twórczoœci pedagogicznej / Roman Schulz .– Warszawa: Centrum Doskonalenia Nauczycieli, 1990. – 219 s.

7. Schulz R. Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań / Roman Schulz.– Warszawa: IBE, 1994. – 238 s.

8. Tapscott D. Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat? /D. Tapscott. – Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. – 2010. – 540 s.

Рецензент : д. пед. н., проф. Бенера В.Є.

UDC 37.07:005.6

M. Sc., Academician **Juhani Anttila**
(International Academy for Quality)

STRIVING FOR PERFORMANCE EXCELLENCE IN THE QUALITY OF UNIVERSITY

У цій статті висвітлені аспекти управління якістю в університетському середовищі, інтегровані в складові сфери діяльності освіти, досліджень і соціального співробітництва. Мета полягає в досягненні високої якості роботи шляхом творчого застосування загальновизнаних принципів і методів управління професійною якістю, які зазвичай використовуються в усіх видах організацій суспільства і забезпечують стійкий успіх університету. Суспільство змінюється, тому університети повинні змінюватися і знаходити інноваційні оперативні рішення для задоволення потреб і очікувань суспільства.

Ключові слова: якість, передовий досвід, університет, управління якістю, організаційне навчання.

The quality management aspects in the university environment are presented in this article integrated within the composite activity sectors of education, research and societal collaboration. The aim is at performance excellence through creatively applying recognized professional quality management principles and practices, which are generally used in all kinds of organizations of the society, and ensure sustained success to the university. Societies are changing, hence also universities must change and find new innovative operational solutions to meet the needs and expectations of the society.

Keywords: quality, excellence, university, quality management, organizational learning

Introduction. Higher education and research play a crucial role in supporting regional social cohesion, economic growth and future competitiveness. Given the desire to become increasingly knowledge-based, higher education is an essential component of socio-economic and cultural development [7]. At the same time, an increasing demand for skills and competences requires higher education to find or create the new ways to operate.

Quality is imperative in all educational institutions [22] but especially its importance is emphasized in all of the different activities of universities including the composite activities of education, research and societal collaboration. The university should strive for excellent performance [16] throughout the university activities by using in a creative way the general professional quality management approach including recognized quality management principles and practices [11] that are used in all kinds of organizations of the society. Only excellence in performance can ensure sustained success.

Quality of the university activities is an extensive multidimensional challenge. Universities are multi-faculty entities, and especially services to the companies and other organizations of the society set severe quality requirements. In fact, universities should be pioneers or at least 'Primus inter pares' in the their quality approach. Universities should not be isolated institutions. It is not enough that universities only follow the quality references of the education sector, but also the best general professional business references applied in the other organizations of the society should

be taken seriously and implemented with innovations. Quality is a global issue and it applies to all business sectors. Harmonized quality concepts, principles, and practices are foundations of the professionalism and support collaboration.

The term «performance excellence» in the context of universities refers to an integrated quality approach within the management and operations of the university and its units, which results in (a) the delivery of ever-improving value to the stakeholders and contributing to organizational sustainability, (b) the improvement of overall organizational effectiveness and capabilities, and (c) the organizational and personal learning [15]. Competitive advantages of the universities can be very versatile.

Faculties, institutes or other specialized unit of the university may be very different, and they also may be at different development stages. Hence, those units also should have different quality management approaches. When dealing with the quality management in the universities, one should consider both the university (the university corporation) as a whole and all different operational units. In this article the general word organization is used in this context to mean the whole university or its single units.

Successful excellent operation requires surpassing challenging references and continual organizational learning. This includes:

- Exceeding organization's own performance goals and targets.
- Succeeding in the organizational performance within own academic branch in average and being among the best reference universities.
- Evidencing world class performance, including benchmarks and best practices among other organizations of the society outside the university sector.

Hence, performance excellence represents the highest level of quality in an organization. The overall performance of the organization is a broad concept including four main categories of performance [15]:

- Stakeholder-focused performance: Organization's performance seen by its stakeholders or interested parties [11].
- Operational performance: Organization's internal performance including hard process performance (for instance cost efficiency, throughput or lead time) and soft performance (for instance workforce skills).
- Product performance: Characteristics of the products including goods and services [11]. The products of universities are mainly services.
- Financial and market performance: Operational costs, productivity, competitiveness, and market share, etc. Also universities compete with other educational institutions globally.

Conceptual, methodological and organizational challenges. The educational sector is in a paradox situation with regard to quality. The absolute importance of quality is highlighted in the speeches and writings but its professional conceptualization and implementation is indeterminate or ambiguous [5]. The prevailing practices are fragmented and inconsistent; even top universities have not necessarily explicit professional understanding or creative implementation for quality, or they follow obsolete approaches. Difficulties for the universities' quality management include:

- Basic professional concepts of quality, quality management, quality improvement and quality assurance are not well-known although they are widely used in all other business sectors globally and even internationally standardized.
- Quality approaches in universities, for instance according to the Bologna process [8], are based on old-fashioned formal quality assurance systems and external control

for conformity, which easily causes confusion and leads to stagnation. The need of methodological improvement has been recognized, but the consequential development measures have not yielded established results [17].

- Universities' quality considerations normally focus only on the education and do not cover the areas of research and social collaboration. However, all these three areas are very closely related to each other, and they should be considered as a whole.
- Many universities have not specific quality related education programs or research activity.
- Many universities do not have well established general managerial practices and culture, which does not support effective integration of quality into the management processes.
- How to behave in competitive situations, is not familiar to universities.
- Universities are societal institutions, and their operation and development depend on decisions of those in power in the society.
- Ontological and epistemological bases of teaching/learning/collaborating and quality are not linked with the quality realization and evaluation.
- The academic university rankings are mainly directed to emphasize the academic achievements and do not follow the traditional recognized quality concepts or principles, and the prevailing student evaluation and scoring is not aligned with the quality related evaluations.

The basic concepts of quality, quality management, quality improvement and quality assurance [11] are essential prerequisites for professional realizing and implementing quality practices in universities. The internationally standardized definitions of the concepts are beneficial also in the educational sector, but they should be understood in the university context. Benchmarking with the organizations outside the educational sector could provide new ideas for the development of universities but is not generally practiced.

The essence of the concept of *quality* according to its definition [11] is the perception of satisfaction of all stakeholders of the university. Especially both teachers and students should perceive the educational processes valuable. Hence the key challenge for quality in the university is to recognize and fulfill the needs and expectations of students and teachers, and other stakeholders involved with the university services. The general quality definition is valid for the university environments, but the challenge is to understand and describe its meaning in the composite situation of education, research and societal collaboration. The needs and expectations of the different stakeholders cannot be standardized, nor even easily identified.

Quality management implies coordinated activities to direct and control the organization and its processes with regard to quality. Hence realization of quality originates in the organization's management processes.

Quality improvement is to increase the ability to fulfill the needs and expectations of the stakeholders and hence is a key element of the professional quality management. It actually is based on human and organizational learning and innovation in the organization.

The purpose of quality assurance is to provide the stakeholders with factual information when an organization needs to demonstrate its ability to provide outputs that fulfill requirements and aim at enhancing stakeholder satisfaction. Also quality assurance is a part of quality management.

Universities as manageable systems for quality and excellence. High quality does not take place accidentally but needs a professional approach and coherent quality realization in the management and operational processes of the university and its units. Starting point for a systematic quality development is to identify the university entity and its units as organizational systems and recognize the organizational context including external and internal issues that are relevant to the purpose and strategic direction and that affect the ability to achieve the intended results of quality [12].

The framework model [4] of figure 1 can be used for the comprehensive quality management approach in universities covering all organizational functions and units.

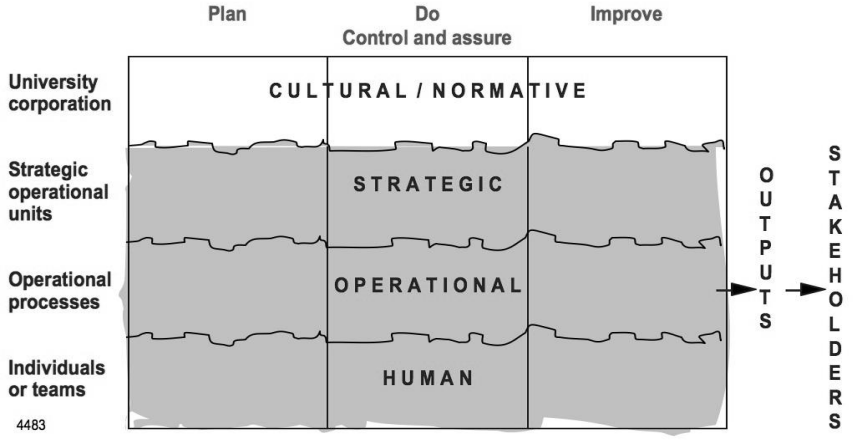


Figure 1. General management framework for the university corporation consisting of different kinds of competence, responsibility and practices, and learning needed at the different organizational levels of the university. Quality related planning, doing and improving are needed at all levels.

This model covers the following four organizational levels:

- The normative and cultural level (university corporation), where the general principles, the university-wide common insight, goals, shared tools, policies and practices concerning quality are created, including how these are to be applied in practice on the basis of the whole university's needs. Responsibility belongs to the top management. It cannot be delegated.
- The strategic level (strategic units of the university), where decisions are made by the management of the unit, and measures undertaken concerning the entire unit's activities and especially the future competitiveness of the unit. The unit's operational system is composed of the interrelated operational processes. Different units may have different needs but all units operate within one culture of the university.
- The operational level (operational processes), where decisions and measures concerning daily management are made and undertaken, and products (goods and services) are realized in real time for stakeholders' needs, just 'now and here'. Responsible person is the process owner.
- The human level (people and teams), where the personal contribution of each member of the organization's personnel (including managers) is provided in natural working environments. Responsibility is on the person him/herself.

Quality is a specialized competence that should be taken into account at all levels of the university corporation, including normative, strategic, operational and human viewpoints. Quality management measures at all these levels should be aligned. Professional and exemplary quality approach is to ensure the attractive and effective

collaboration with other organizations and sustained success of the university in its activities [14].

Innovative organizational solutions of the universities. It is useful for the development of the universities for the future needs to introduce new disruptive operational practices that are not typical in the traditional university culture. Here the Aalto University [3] in Espoo, the neighboring city of Helsinki, is taken as an example.

In addition to the traditional educational means in the different Aalto University's schools, the university has three 'Factories' that are flexible new university units serving as joint platforms that combine the expertise of the university schools: Design Factory, Health Factory and Media Factory. These factories are designed to facilitate new forms of collaboration in an environment where academic teams, researchers and students work together with companies and communities. The themes of teaching and learning are important parts of the factory activities; the new knowledge produced by the research is smoothly transferred to teaching. For instance, the Design Factory [1] has made a lot of cooperation with companies, and hence they have practical multidisciplinary projects, research and education in product development, marketing, international business, innovations and IPR (intellectual property rights). The results have been very successful, and the Design Factory concept has been expanded to many other universities everywhere in the world.

The City of Espoo has co-initiated with the Aalto University the privately run Urban Mill [23], a public-private co-working and co-creation platform for urban innovations on the Aalto University campus. Urban Mill's success is demonstrated by its 50000 users and 100 prototypes since 2013. It is a powerful example of an open innovation platform that uses a thematic approach, agile orchestration and co-creation methods to advance urban change.

Aalto university also supports students' activities for creating their entrepreneurship skills. Important example is Aaltoes [2] (Aalto Entrepreneurship Society), which is the largest and most active student-run entrepreneurship community in Europe. Particularly interesting area, where Aaltoes is active, is the Startup activity including the concepts of Startup Sauna [21] and Startup Life. The success of the Startup Sauna's activities include the annual Slush [20] event in Helsinki that for instance in 2016 gathered together 17500 attendees, 2300 startups, 1100 investors and 600 journalists from all over the world.

University as a composite of learning organizations for quality integration. A university is a composite of different strategic units that represent learning organizational systems. Systemic development of quality in those units means organizational learning that leads to the quality activities embedded into units' managerial and operational processes (figure 1). We call this quality integration.

A comprehensive model [19] for developing organizational quality integration towards performance excellence is described in the diagram of figure 2. Organizations' overall performance depends on how well organization's people understand the governing principles (or guiding ideas) relevant to the particular organization, what kind of managerial tools and methodology they have to respond to the needs and expectations of the stakeholders, and what kind of infrastructure they have for getting the whole organization and all of its people to strive for the objectives towards the excellence goals.

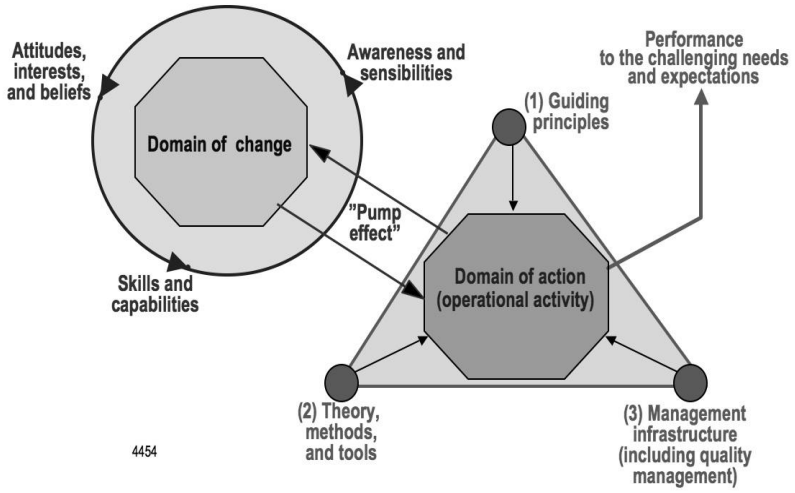


Figure 2. Foundations of the learning organization for quality integration [19]

In order to get better performance, the organization should establish a process to change and improve the existing guiding ideas, tools and methodologies, and the business management infrastructure (the 'Pump effect' in the figure 2). That particularly means to find new awareness, to change attitudes and beliefs, and to create new skills and competences within the organization.

Awareness, attitudes, skills and competences develop in the organizations through organizational learning. Incremental learning is related to certain particular skills representing different disciplines that are needed for the operational improvements. Radical discontinuous change in the development is a strategic transformation process. Genuine transformation often requires a crisis. In the strategic crisis there is a need for a large-scale breakthrough change in organization's structure and processes. Transformation means a change of form, shape or appearance. Basically it is a mental conversion because factually crises are in human minds. Transformations are initiated and managed from the strategic management level of the organization. Organizational transformations do not happen spontaneously or at random but by decisive actions and include consistent learning and innovations, too. Diffusion of the awareness, knowledge and skills of specialized disciplines within the organization requires personal mastery, mental models, shared vision, team learning and systems thinking that are important in creating new integration in the organization.

Quality evaluation in the universities. Performance evaluation is a traditionally central issue of the established quality management. Many different evaluating practices have been developed for formal educational systems and learning results that have been used at different educational levels nationally and internationally [5]. These approaches typically focus on distinct performance aspects and are not consistently compatible and may be confusing from the holistic quality perspective. Quality related evaluations can apply to quality, quality management, quality improvement and quality assurance, which differ from each other in terms of purpose and methodology. The evaluations should cover universities' all activity areas, including education, research and social collaboration. Evaluation of the effectiveness and efficiency of the organizational systems and processes is fundamentally different from the evaluation of the learning results of students and teachers that relate to human performance. For quality management purposes evaluations should primarily be made by the organization itself (i.e. self-assessment).

All evaluations should base on sound epistemological and metrological foundations [5]. Metrology is the science of measurement and its application, and the vocabulary of metrology covers the generally accepted terms and definitions for the whole topic and for all areas of activity. Measurement means obtaining experimentally one or more values that can reasonably be attributed to a quantity of the object of the measurement. One should make clear in a practical way the meanings and roles of the concepts like fact, data, information, and knowledge, and how they are related to the measurement activity. There are many different purposes for the performance evaluations, including:

- Research for getting new knowledge of the organizational performance.
- Acquisition of information for planning the university operations.
- Controlling operations and processes.
- Measurements for problem solving and performance improvement.
- Measurements for quality assurance.

The most important purposes of the evaluations relate to performance improvement and quality assurance.

Recognized evaluation practices from quality point of view include [13]:

- Monitoring, measurement, and diagnostic analysis and evaluation
- Internal audit
- Management review
- Self-assessment

These practices are not, however, well-established in practice in the educational sector.

Reference guidance for the development of quality management. One can find significant general ideas for quality integration from the rich professional quality literature, teachings of the recognized gurus of quality profession, and through benchmarking the practices of world class organizations. In addition, international standards are important references for quality management, too. However these information sources are not well known among the educational organizations. In addition, these references give a very fragmented understanding of the quality practices, and hence their consistent application can be difficult without reasonable theoretical and holistic professional quality know-how.

International ISO 9000 standards are the most well-known and widely used general business independent quality management standards. They have been the major references for the development of quality management approaches in all kinds of organizations globally during more than three decades. ISO 9000 standards also define the universal quality management principles that are the fundamental truths or propositions that serve as the foundation for a system of belief or behavior, or for a chain of reasoning for the standardized approach of quality management. ISO 9000 basic standards series consist of three standards, ISO 9000 [11], ISO 9001 [12] and ISO 9004 [14], considering terminology, requirements and guidance for quality management. These standards are well applicable in a creative way also in educational organizations including universities.

The education specific standard ISO 21001 [13, s. 7] (now at the draft stage) will challenge all educational organizations, because it requires the adoption of the general basic quality concepts and quality management structures and practices. The standard will enable educational organizations to demonstrate their ability to provide consistent education and hence to increase the credibility of the organization and enhance

satisfaction of the stakeholders of the educational organizations. This standard focuses only on the area of education but does not consider the two other sectors of the university activities.

The American Baldrige Excellence Framework (Education) [16] is a leadership and performance management framework for the education sector that empowers the educational organization to accomplish its mission, improve results, and become more competitive. This framework model is particularly useful for self-assessments of the overall performance of the educational organizations. The framework includes:

- The education criteria for performance excellence covering critical aspects of achieving excellence throughout the organization.
- The core values and concepts (beliefs and behaviors found in high-performing organizations).
- Guidelines for responding to the education criteria and evaluating and scoring processes and results.

Conclusions. Quality is a general recognized professional discipline with more that 100 years successful evolution. Quality is imperative in all educational institutions, and also universities should for their benefits follow quality principles and practices that are applied globally in all kinds of organizations of our societies. This applies to all activity sectors of the universities including the composite activities of education, research and societal collaboration. The universities also should act as advanced quality role models and scientifically and educationally contribute to the development and disseminating quality philosophy and methodologies widely in the society. This however requires strive for excellence in universities' own development of quality integration.

Societies are changing, hence also universities must change. A major challenge for universities is the orientation to the needs of the new era of the 4th Industrial Revolution [18] or Industry 4.0 [9], which have roots in the digitalization and are currently strongly discussed in international fora. This development consists of many very different areas of special expertise, including citizenship, governance, education, healthcare, security, buildings, infrastructure, transportation, mobility, energy, and technology. The Smart City [10] projects all over the world are manifestations of this development, and many universities already participate in those projects with the multidisciplinary contributions in education, research and social collaboration.

LITERATURE

1. Aalto Design Factory (2017). Educating the world's best product designers, http://designfactory.aalto.fi/.
2. Aaltoes (2017). https://aaltoes.com/.
3. Aalto University (2017). http://www.aalto.fi/en/.
4. Anttila J. (2007). A creative business-integrated application of the ISO 9000 standards in Sonera Corporation, Finland, Moosa, K. and Shariff. I. (Eds.), Practical guide to ISO 9000:2000 Quality management system, Ibrahim Publishers, Lahore Pakistan.
5. Anttila J. and Jussila, K. (2015). Quality evaluation of education and learning. World Quality Forum, Budapest Hungary.
6. Anttila J. and Jussila, K. (2016). Quality management in educational organizations, International Conference 'Lifelong learning: Continuous education for sustainable development', Saint Petersburg Russia.

7. EURASHE (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). Brussels Belgium. https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/ESG_2015.pdf.

8. European Commission (2017). Quality and relevance in higher education, http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance_en.

9. European Parliament (2016). Directorate General for internal policies. Policy Department A. Economic and scientific polity. Industry 4.0, http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/570007/IPOL_STU(2016)570007_EN.pdf.

10. Frost & Sullivan (2013). Strategic opportunity analysis of the global smart city market, http://www.egr.msu.edu/~aesc310-web/resources/SmartCities/Smart%20City%20Market%20Report%202.pdf.

11. ISO (2015). ISO 9000 Quality management systems – Fundamentals and vocabulary, ISO, Geneva Switzerland.

12. ISO (2015). ISO 9001 Quality management systems – Requirements, ISO, Geneva Switzerland.

13. ISO/PC 288 (2016). ISO/CD 21001 Educational organization management systems -- Requirements with guidance for use (Draft).

14. ISO/TC 176/SC2 (2017). Working drafts for the standard ISO 9004:2018 (planned), Quality of an organization – Guidance to achieve sustained success. (Not published).

15. NIST (National Institute for Standards and Technology) (2014). Baldrige Excellence Framework, http://www.nist.gov/baldrige/publications/business_nonprofit_criteria.cfm.

16. NIST (National Institute for Standards and Technology) (2015). Baldrige Excellence Framework (Education). https://www.nist.gov/baldrige/publications/baldrige-excellence-framework/education.

17. PHExcel Consortium (2014). Quality tools for professional higher education review and improvement, Eurashe, Brussels Belgium. http://files.eurashe.eu/library/quality-he/PHExcel_Quality%20Tools%20for%20PHE%20Review%20and%20Improvement_2014.pdf.

18. Schwab (2016). The Fourth Industrial Revolution: What it means, how to respond, https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/.

19. Senge P., Roberts C., Ross B, Kleiner A. (1995). The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization. Nicholas Brealey Publishing Limited, London UK.

20. Slush (2017). Not the Californian sun but honest Slush. http://www.slush.org/about/what-is-slush/.

21. Startup Sauna (2017). http://startupsauna.com/.

22. UNESCO (2005). Education for all, The quality imperative. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf.

23. Urban Mill (2016). Urban Mill – Building IntenCity! Co-working and co-creation platform prototype for urban innovations – Entrepreneurial thought in action! https://urbanmill.org/english/.

Рецензент : д. н., проф. Шмит Анджей.

УДК 378.147

к. пед. н., проф. **Безносюк О.О.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛЬ І КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано досвід впровадження контекстного навчання. Перебуваючи з самого початку в діяльнісній позиції, студенти здобувають у контекстному навчанні більш досконалу практику використання навчальної інформації як засобу регуляції власної діяльності. Це забезпечує органічне входження молодого фахівця в професію, значно скорочує період його предметної та соціальної адаптації на виробництві. Тільки разом: замовник, ВНЗ і студент здатні підготувати фахівця, який буде задовольняти реалії сьогоднішнього дня і майбутнього.

Ключові слова: вища освіта, контекстне навчання, університет, професія, фахівець.

The article analyzes the experience of introducing contextual learning. Being initially in the activity position, students receive in contextual training an increasingly developed practice of using educational information as a means of regulating their own activities. This ensures an organic entry of a young specialist into the profession, significantly shortens the period of his objective and social adaptation in the workplace. To live and teach in a new way, only together, the customer, the university and the student are able to prepare a specialist who will satisfy the realities of today and the future.

Keywords: higher education, contextual training, university, profession, specialist.

Як відомо, психологічне пізнання реалізується за допомогою категоріального апарату, який складається з найбільш загальних, що не зводиться до інших (і не виводиться з інших) понять. У систему цих понять входять базові (образ, дія, мотив і ін.) та метапсихологічні (свідомість, діяльність, особистість та ін.), причому останні інтегрують базові з категоріями наук про суспільство і природу. За допомогою категоріального апарату і з опорою на загальнонаукові пояснювальні принципи (детермінізму, системності, розвитку) психологія відкриває й освоює нові шляхи розробки своїх основних і численних приватних проблем. Це передбачає, що в певні історичні періоди психологічна наука в результаті накопичення безлічі емпіричних даних і їх теоретичних узагальнень може прийти до обґрунтування якихось нових психологічних категорій, які збагачують арсенал науки, її теоретичні та прикладні можливості.

Входження в науку нових методологічних категорій завжди відображає і вінчає собою процес переосмислення самого предмета дослідження, виявлення в ньому нових аспектів, зміщення акцентів, розробку відповідного нового розуміння дослідницького інструментарію. На наших очах відбуваються процеси оформлення нової парадигми психології – парадигми, яка покликана зняти протиставлення між академічною та практичною, гуманістичною і

«об'єктивістською» психологіями; вимагають активного перегляду наявних у дослідників і практиків методологічних «інструментів», до яких відноситься і категоріальний лад науки.

У зв'язку з цим на статус нової психологічної категорії може з повним правом претендувати поняття «контекст», про що один із провідних учених А. Вербицький [2] писав ще на початку 80-х років минулого століття, займаючись розробкою теоретико-методологічних і прикладних аспектів контекстного підходу до освіти. Підставою для введення цієї категорії в категоріальний лад психологічної науки є те, що навіть при поверхневому огляді стає очевидно: механізми контекстного впливу залучаються дослідниками для моделювання і розуміння практично всього кола психічних явищ – від проблем несвідомого і ілюзій сприйняття до творчого мислення, соціально-психологічних і патопсихологічних феноменів. Як відзначав свого часу М. Хайдеггер, не можна довіряти формула, позбавленим контексту [2, с. 120].

Більшість авторів, які зачіпають проблематику контексту, розглядають її в рамках приватних проблем, при цьому не обізнані не тільки про публікації один одного, але і про існування контекстуалістських напрямків у вітчизняній і зарубіжній науці. В результаті відсутність впорядкованої практики використання поняття «контекст» призводить до явної недооцінки евристичного потенціалу цього поняття, зокрема в психологічній і педагогічній науці та практиці. Звісно ж, досить очевидною є можливість вирішення цілого ряду методологічних проблем психології за допомогою цілеспрямованого використання поняття «контекст» у якості однієї з наукових категорій (як на приватнонауковому, психологічному, так і на загальнонауковому рівнях). Дозволити протиріччя між потенційними можливостями поняття «контекст» як психологічної категорії та сучасною практикою його застосування і покликана запропонована в цьому дослідженні методологія контекстного підходу.

Оскільки спочатку контекстний підхід розроблявся в нашій країні як засіб методологічної рефлексії освітнього процесу і засіб конструювання найбільш адекватних соціальних умов і психологічних законів навчання навчально-розвиваючих практик, то і в загальній психології контекстний підхід покликаний грати методологічну роль. З його допомогою можна привнести і в теорію, і в експеримент конкретні способи та прийоми реалізації принципу системності, найважливіше значення якого для сучасної науки є загальновизнаним.

Ми припускаємо при русі від початку до завершення здійснити сходження від абстрактного до конкретного – наповнити розмите і приблизне загальногуманітарне поняття «контекст» цілком певним категоріальним змістом, постійно утримуючи в увазі (при досить ґрунтовних відгалуженнях) перспективу застосування цього поняття в психології та педагогіці. Категоріальна система психології без поняття «контекст», на наше глибоке переконання, неповна. Завданням науки в усі часи було робити приховане явним, невідомі закономірності описувати у вигляді експліцитних постулатів.

Контекстний підхід в цьому відношенні виконує роль методологічного «збільшувального скла», яке унаочнює ті аспекти психологічних досліджень, які донині залишалися в тіні у вигляді імпліцитних установок самих дослідників. Однак ми не можемо управляти тим, що не усвідомлюємо. Тому, якщо ми хочемо бути впевнені в результатах проведеного дослідження, ми повинні усвідомлювати всі чинники. Усвідомленню ролі контексту у психологічних дослідженнях і

освітній практиці і присвячена книга, яка повинна стати першою в серії публікацій про методологію контекстного підходу [2, с. 132].

На статус нової психологічної категорії може з повним правом претендувати поняття «контекст», на чому наполягає в своїх роботах А. Вербицький ще з початку 80-х років минулого століття. Підставою для цього твердження є той факт, що механізми контекстного впливу залучаються для розуміння практично всього кола психічних явищ – від несвідомого й ілюзій сприйняття до творчого мислення, соціально-психологічних і патопсихологічних феноменів. Це поняття фактично виступає як загальнонаукова, зокрема психологічна і психолого-педагогічна, категорія, опора на яку відкриває нові перспективи в науковому пізнанні й освітній практиці. За словами Т. Дубовицької, «... сам феномен» контексту «набуває все нові характеристики, що дозволяє перевести» контекст «з системи лінгвістичних понять у систему загальнонаукових, в тому числі і загальнопсихологічних і психолого-педагогічних категорій» [3, с. 17]. Це підтверджує, зокрема, той факт, що поняття «контекст» вже входить в предметні покажчики монографій з психології, є основою для дослідження когнітивних процесів, дедалі частіше зустрічається в заголовках і текстах наукових психологічних публікацій.

Вперше визначення власне психологічного контексту було дано А. Вербицьким у ході розробки ним концепції знаково-контекстного навчання: це «система внутрішніх і зовнішніх чинників і умов поведінки і діяльності людини, що впливають на особливості сприйняття, розуміння і перетворення конкретної ситуації, що визначають зміст і значення цієї ситуації як цілого і входять до його складу» [2, с. 208]. До теперішнього часу крім активно діючої ось уже понад 25 років наукової школи контекстного підходу до навчання існують і інші лінії застосування поняття «контекст» у психології. Отже, контекст у цьому, більш широкому сенсі – не те, що просто оточує «щось» (об'єкт чи людини-суб'єкта), контекст – це те, що пронизує дане «щось», заломлюючись в ньому і, в свою чергу, змінюючи властивості самого цього об'єкта. В цьому і полягає принципова специфіка сучасного розуміння терміна «контекст», що застосовується як психологічне поняття.

Для більшої визначеності необхідно розвести поняття «лінгвістичний контекст» і «психологічний контекст». Якщо лінгвістичний контекст – це текстовий (системний) феномен, то психологічний контекст є також системне, але двояке явище:

1) для самого суб'єкта контекст – це психічний механізм, що забезпечує когнітивні процеси (по типу гештальту), які беруть участь у всіх інших феноменах психіки (за типом установки);

2) для спостерігача-дослідника контекст – це теоретичний конструкт, що відображає певний спосіб моделювання психічних (а також соціальних) процесів (у разі реконструювання середовища функціонування індивідуальних або групових психічних явищ).

Таким чином, як у лінгвістиці, так і в психології (або інших гуманітарних, а можливо, і в природничих науках) контекст виступає в якості методологічно важливого поняття, а контекстність – як принципи організації теоретичного осмислення наявних фактів і емпіричного дослідження. Якщо в теорії знаково-контекстного навчання А. Вербицьким було розгорнуто перше розуміння психологічного контексту як умови змістоутворення при сприйнятті та переробці певної інформації, то це було викликано прикладними завданнями, для вирішення яких і створювався концептуальний апарат контекстного підходу [2, с. 218].

Джерелами теорії і технологій контекстного навчання є: по-перше, теоретичне узагальнення різноманітного практичного досвіду інноваційного навчання; по-друге, розуміння змістостворюючого впливу предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності; по-третє, діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду, розвинена у вітчизняній психології та педагогіці.

Форми та методи інноваційного навчання (в педагогічному побуті його часто називають активним) стали інтенсивно розроблятися в нашій країні з середини 1970-х років. У їх числі називають методи проблемного навчання, аналіз конкретних виробничих ситуацій, рішення ситуаційних завдань, метод проектів, розігрування ролей, методи імітаційного моделювання, ділові ігри, самостійну роботу студентів, нові інформаційні технології, навчально- і науково-дослідну роботу студентів (НДР), реальне дипломне проектування, виробничу практику та ін. Всі ці та подібні до них форми та методи – результат переважно емпіричних розробок, які без опори на сучасну психолого-педагогічну теорію поступово асимілюються традиційною системою навчання, не змінюючи її якості. Теорією, здатної надати потужний інноваційний імпульс класичній освітній парадигмі, і є теорія контекстного навчання.

На відміну від емпірично виник «активного» навчання методи проблемного навчання достатньо теоретично обґрунтовані. У багатьох психологічних дослідженнях доведено, що мислення людини народжується в проблемній ситуації. В силу низки причин проблемне навчання не стало особливим типом навчання, однак воно зумовило необхідність реалізації принципу проблемності у змісті навчання і в процесі його розгортання в діалозі (зовнішньому та внутрішньому) суб'єктів освітнього процесу.

Полегшити перехід від навчання до праці за допомогою збільшення часу перебування студента на виробництві та різкого скорочення обсягу фундаментальної наукової інформації в змісті навчання було б кроком назад у розвитку освіти. Основна ідея контекстного навчання полягає в тому, щоб накласти засвоєння студентом теоретичних знань на «канву» засвоюваної ними професійної діяльності. Для цього необхідно послідовно моделювати в різноманітних формах навчальної діяльності студентів професійну діяльність фахівців з боку її предметно-технологічних (предметний контекст) і соціальних (соціальний контекст) складових.

Отже, контекстним є навчання, в якому на мові наук і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання, традиційних і нових, у навчальній діяльності студентів послідовно моделюється предметний і соціальний зміст їх майбутньої професійної діяльності.

У ході контекстного навчання відбувається трансформація навчальної діяльності студента у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета і результатів на професійні. Головним тут є розвиток з опорою на засвоєну наукову інформацію здібностей студентів компетентно виконувати професійні функції і завдання, вирішувати проблеми та за допомогою цього опановувати цілісною професійною діяльністю.

У контекстному навчанні створюються психолого-педагогічні та дидактичні умови для постановки студентом власних цілей і їх досягнення, для руху його діяльності від вчення до праці. Це мотивує пізнавальну діяльність, навчальна інформація і сам процес навчання набувають особистісного сенсу, інформація перетворюється в особисте знання студента.

За допомогою системи навчальних проблем, проблемних ситуацій і завдань у контекстному навчанні вибудовується сюжетна канва засвоюваній професійній діяльності, перетворюючи статичний зміст освіти в динамічно розгорнутим. Студент розвивається і як фахівець, і як член суспільства, опановуючи норми компетентних предметних дій і відносин людей у ході індивідуального і спільного аналізу та дозволу модельованих соціально-професійних ситуацій.

Відтворення предметного і соціального контекстів професійної діяльності вносить в освітній процес цілу низку нових моментів:

• просторово-часовий контекст *минуле* (зразки теорії і практики) – *дійсність* (виконувана навчальна діяльність) – *майбутнє* (модельована професійна діяльність);

• системність і міжпредметність знання;

• можливості динамічної розгортки змісту навчання, яке зазвичай дається в статиці;

• сценарний план діяльності фахівців відповідно до технології виробництва;

• знайомство з посадовими функціями, обов'язками і відповідальністю фахівця;

• рольове «інструментування» професійних дій і вчинків;

• розуміння посадових і особистісних інтересів майбутніх фахівців [2, с. 232].

Педагогічний принцип – це система вихідних теоретичних положень і вимог до проектування, організації та здійснення цілісного освітнього процесу, що випливають із його закономірностей і реалізованих у всіх ланках педагогічної системи (цілі, зміст, педагогічні технології, діяльності викладачів і діяльності студентів).

Виходячи з викладеного вище, основними принципами контекстного навчання можна назвати:

1) психолого-педагогічне забезпечення особистісно-смислового включення студента в навчальну діяльність;

2) послідовне моделювання у навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців;

3) проблемність змісту навчання і процесу його розгортання в освітньому процесі;

4) адекватність форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти;

5) провідну роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів, студентів між собою);

6) педагогічно обґрунтоване поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;

7) відкритість, тобто використання для досягнення конкретних цілей навчання і виховання в освітньому процесі контекстного типу будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках інших теорій і підходів;

8) єдність навчання і виховання особистості професіонала;

9) облік індивідуально-психологічних особливостей та кроскультурних (сімейних, національних, релігійних, географічних та ін.).

Основною метою контекстного навчання є забезпечення педагогічних і психологічних умов формування в навчальній діяльності студентів їх цілісної професійної діяльності як майбутніх фахівців (бакалаврів, магістрів) і членів суспільства. У цьому процесі передбачається досягнення також наступних цілей:

• розвиток особистості професіонала, його інтелектуальної, предметної, соціальної, громадянської і духовної компетентності;

• розвиток здатності до безперервної освіти, самоосвіти.

Конкретні цілі в контекстному навчанні визначаються залежності від того, на якому етапі, в рамках яких навчальних дисциплін і для формування і розвитку яких соціально і професійно важливих якостей (компетентностей) організовується освітній процес.

Змістом традиційного навчання є, головним чином, дидактично перетворений зміст наук. У контекстному навчанні до цього додається й інше джерело – майбутня професійна діяльність. Вона представлена у вигляді моделі діяльності фахівця – описів системи його основних професійних функцій, проблем і завдань.

Одиницею проектування і засвоєння змісту традиційного навчання виступають «порція інформації». Інформація є формою і засобом уявлення теорії, а навчальна задача – це узагальнена знакова модель безлічі минулих проблемних ситуацій з практичного або дослідницького досвіду людей. Звільнені від протиріч і невизначеностей, у тому числі від свого соціального «вимірювання», ці ситуації перетворюються в завдання (завдання)? Разом із формулюванням умов завдання школярам і студентам дається готовий алгоритм (спосіб) її рішення, який потрібно просто запам'ятати.

У повсякденному житті та професійній діяльності є, звичайно, завдання, і їх потрібно вирішувати. Але задачний підхід до проектування і розгортання змісту навчання не спрямований на розвиток мислення, це «школа пам'яті». Мислення виникає тільки при наявності якогось протиріччя. Так, прийом хворого є для лікаря не завдання, а кожен раз проблемою, тому що не буває двох однакових хворих, навіть якщо у них одне і те ж захворювання. Тут не допоможе пригадування відомого способу розв'язання, як у стандартній задачі, і без клінічного мислення не обійтися [2, с. 236].

У контекстному навчанні виділені три базові форми діяльності студентів і безліч проміжних, перехідних від однієї базової форми до іншої.

До базових відносяться:

• навчальна діяльність академічного типу, класичним прикладом якої є інформаційна лекція; тут має місце виключно передача викладачем інформації студентам. Однак уже на проблемній лекції або семінарі-дискусії намічаються предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності: моделюються дії фахівців, які обговорюють теоретичні, суперечливі за своєю суттю питання і проблеми;

• квазіпрофессіональна діяльність, що моделює в аудиторних умовах і на мові наук умови, зміст і динаміку виробництва, відносини зайнятих у ньому людей, як це має місце, наприклад, у діловій грі та інших ігрових формах контекстного навчання;

• навчально-професійна діяльність, де студент виконує реальні дослідні (НДР, підготовка і захист дипломної роботи) або практичні (виробнича практика) функції. Залишаючись навчальною, робота студентів за своїми цілями, змістом, формами і технологіями виявляється фактично професійною діяльністю; отримані раніше знання виступають тут її орієнтовною основою. На цьому етапі завершується процес трансформації навчальної діяльності в професійну.

В якості проміжних можуть виступати будь-які форми діяльності, що забезпечують поетапну трансформацію однієї базової форми діяльності студентів в

іншу. Це проблемні лекції, семінари-дискусії, групові практичні заняття, аналіз конкретних виробничих ситуацій, різного роду тренінги, спецкурси, спецсемінари та ін.

Перебуваючи з самого початку в діяльнісній позиції, студенти отримують у контекстному навчанні все більш розвинену практику використання навчальної інформації як засобу регуляції власної діяльності. Це забезпечує органічне входження молодого фахівця в професію, значно скорочує період його предметної та соціальної адаптації на виробництві [2, с. 240].

Виходячи із зазначених вище принципів, цілей, змісту навчання, педагогічних умов, контингенту учнів, напрямків їх професійної підготовки, а також індивідуальних переваг викладача, проектуються педагогічні технології контекстного навчання. У комплекс конкретних технологій можуть входити як відомі форми і методи (традиційні та нові), так і створювані самим викладачем. Це сфера його педагогічної творчості.

У будь-якому типі навчання є система оцінки процесу і результатів діяльності студентів. На відміну від контролю в традиційному навчанні, здійснюваному головним чином викладачем (це передає термін «педагогічний контроль»), у навчанні контекстного типу процес трансформації навчальної діяльності в професійну повинен відслідковуватися й оцінюватися самим студентом за чіткими і зрозумілим йому та викладачеві критеріями. Це важлива умова породження особистісної активності студента, його зацікавленої участі в становленні себе як фахівця і члена суспільства.

Якщо і починати підготовку фахівців спільно із замовником, то схема ШКОЛА-ПЕДВИШ ідеальна, так як Міністерство освіти і науки є одночасно і «споживач», і «виробник».

З 19 по 21 січня 2015 року на базі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка і Кременецької загальноосвітньої школи – інтернату І-ІІІ ступенів відбувалася Всеукраїнська науково-практична конференція «Зміна управлінської парадигми в умовах модернізації загальної середньої освіти», де співорганізаторами конференції була і Асоціація керівників шкіл України, були присутні директори шкіл із багатьох регіонів України. Виступаючи перед ними я запитав, чи згодні вони протягом навчання в ВНЗ планувати, готувати зміну, не формально у вигляді практик, а персонально вчителя для своєї школи? Всі підтримали ідею. Ректор КОГПА професор А. М. Ломакович також підтримав цей науково-педагогічний експеримент. Навіть перший заступник міністра МОН України автору статті написала: «МОН розглянуло Ваше звернення стосовно вдосконалення навчального процесу… висловлюємо Вам вдячність за небайдужість до актуальних освітніх проблем та надані пропозиції, які враховуватимуться Міністерством при підготовці нормативно-правових актів» [1, с. 20].

Але скільки було новаторських педагогічних ідей поховано в минулому, у нас не дуже бажають змін, киваючи на завантаженість, фінансування і таке інше.

Що цікаво, це не зовсім нові ідеї, ще в 60 роки їхнього підготовкою займався конструктор космічних кораблів С. П. Корольов, а в наші часи особливо активну участь у підготовці фахівців беруть замовники європейських та американських компаній.

Наведемо приклад нових підходів до навчання в Німеччині. В якості успішної моделі такої освіти хочеться навести створення в Німеччині так званої

подвійної освіти. Німецька модель управління якістю освіти включає дві основні оціночні системи: поточний моніторинг якості освіти та оцінку «періоду напіврозпаду знань». Насправді, ця концепція заснована на 35-річної історії успіху та тісної інтеграції теорії і практики, що перейшла у вищу форму здобуття освіти. Ця форма практичного комплексного підходу є чудовою детермінантою працевлаштування: 80-90% студентів отримують постійне місце роботи після закінчення навчання. Одним із яскравих представників такої форми освіти є університет Мангейма [4].

Цей заклад є першим університетом кооперативної освіти (3 місяці навчання в університеті, 3 – на підприємствах і компаніях) і очолює рейтинг престижних університетів Німеччини, його випускники є провідними бізнесменами та представниками адміністрації в регіоні Баден-Вюртемберг. На успішну концепцію кооперативної освіти в Мангеймі націлені більше 2000 підприємств і компаній, що беруть участь у процесі утворення з практичної сторони, які направили своїх співробітників на навчання. Підсумовуючи описану вище систему освіти, її можна охарактеризувати таким девізом: «з практики для практики» [4, с. 6-17].

У школах і коледжах Узбекистану підготовкою учнів і особливо методичною підготовкою вчителів неформально займаються викладачі ВНЗ (навіть доктори наук, професори 2-4 години на тиждень читають лекції в коледжах, начальники цехів, майстри з підприємств проводять практичні заняття зі своїми майбутніми співробітниками).

Ми пропонуємо (Рис. 1.) таку модель підготовки вчителя. Спільно з керівниками школи, ВНЗ і побажаннями студентів в майбутньому працювати у відповідній школі, складається індивідуальна програма підготовки, де активну участь із першого дня беруть учителі школи, як у школі, так і на деяких практичних заняттях у ВНЗ. Школа нарівні з ВНЗ бере активну участь у підготовці свого майбутнього вчителя.

Розглянемо, що ж змінюється в підготовці:

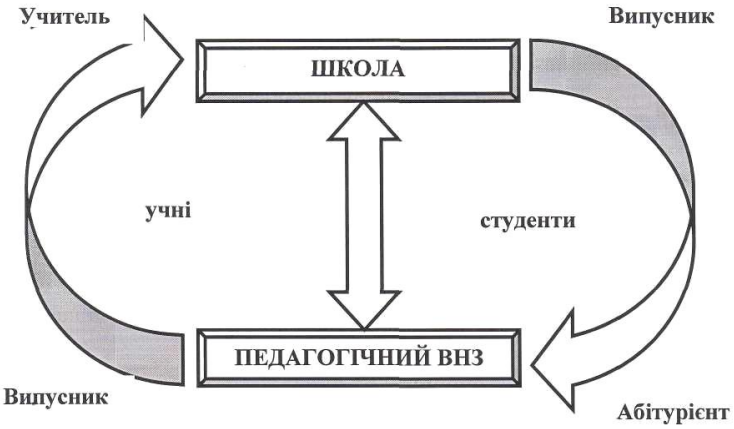


Рис. 1. Модель підготовки учителя

Всього 2 години на тиждень дає викладачеві можливість не тільки навчити, а й побачити реалії школи (багато викладачів педвишів далекі від сьогоднішнього дня шкільного життя), аналогічно і вчитель школи, побувавши на практичних заняттях у ВНЗ, не тільки віддає, але й здобуває нові знання. Студент старших курсів також активно бере участь у шкільному житті.

Головне у такій схемі підготовки – бажання, можливості ректора та професорсько-викладацького складу ВНЗ, директора і вчителів шкіл. Ентузіасти можуть зробити багато, але не все. Створення механізму організації цього процесу залежить від керівництва Міністерства освіти і науки, а також надання допомоги в організації наукового експерименту і в подальшому розповсюдження на інші виші та регіони, спеціальності [1, с. 22].

Жити і вчити по-новому, тільки разом – замовник, ВНЗ і студент – здатні підготувати фахівця, який буде задовольняти реалії сьогоднішнього дня і майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безносюк О. О. Контекстне навчання при підготовці сучасного вчителя / О. О. Безносюк // Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування: матеріали міжнародного дискусійного форуму, 19-20 травня 2016 р. м. Умань : ФПО Жовтий О. О., 2016. – С. 18–22.

2. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Университетская книга, 2010. – 300 с.

3. Дубовицкая Т. Д. Психологическая диагностика в контекстном обучении / Т. Д. Дубовицкая. М. : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – 116 с.

4. Schaefer M., Galkowski A., Getman O. Hochschulbildung im 21. Jahrhundert – neue innovative Wege. JournalL'Association 1901 SEPIKE, 2014. Osthofen, Deutschland; Poitiers, France, Los Angeles, USA. – Ausgabe 05, 2014. – S. 6–17. – ISSN 2196-9531.

Рецензент: д. пед. н., доц. Курач М.С.

УДК 364.048.6

к. б. н., проф. **Довгань О.М., Хмара А.В.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ОРГАНІЗАЦІЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ЗАХВОРЮВАННЯМИ ОРГАНІВ ДИХАННЯ

На основі методу спірометрії, де брались показники життєвої ємності легень до фізичного навантаження і через три місяці після навантаження; методів спостереження, анкетування, бесіди визначали стан фізичного здоров'я. Заняття із дітьми проводились чотири рази на тиждень по 40-45 хв. протягом трьох місяців. Було досліджено вплив комплексу вправ дихальної гімнастики, спеціальних фізичних вправ та інших реабілітаційних заходів для дітей із захворюваннями дихальної системи. Вже через три місяці занять можна побачити позитивні зміни у дихальній системі дітей із захворюваннями бронхітом і пневмонією. Зменшилась кількість простудних захворювань, покращились самопочуття, сон, апетит, фізична працездатність. Представлені дані дослідження можуть бути використані вчителями фізичної культури для проведення уроків з дітьми із захворюваннями дихальної системи, віднесеними за станом здоров'я до спеціальної медичної групи.

Ключові слова: захворювання дихальної системи, дихальна гімнастика, лікувальна фізична культура.

On the basis of spirometry the indicators of vital capacity of the lungs have been taken before physical activity and three months after it; methods of supervision; questionnaire; conversations determined the state of physical health. Reading with children was provided four times for a week for 40-45 min during three months. The benefits of the set of breathing exercises, special physical exercises and other rehabilitation measures for children with respiratory system diseases have been investigated. Within three months period some positive changes were observed in the respiratory system of children with diseases of bronchitis and pneumonia. The number of colds has decreased, alongside with improvement of their mood, sleep, appetite and physical performance. Presented these researches can be used by the teachers of physical education to provide lessons with children with the diseases of the respiratory system who are taken to the special medical group because of their health state.

Keywords: respiratory system diseases, breathing exercises, therapeutic physical culture.

Дихальна система забезпечує насичення організму киснем і виведення вуглекислоти. Надходження кисню необхідне для окислення органічних речовин, у результаті чого звільняється енергія, яка необхідна для підтримки життєдіяльності організму. До органів дихання належать: носова порожнина, гортань, трахея, бронхи та легені. Основними компонентами органів дихання є дихальні шляхи, легені, дихальна мускулатура, діафрагма. Метою реабілітації при захворюваннях органів дихання є ранній початок і безперервність реабілітації, комплексність та її індивідуальність. Зміст реабілітації включає в себе функціональне відновлення, пристосування до повсякденного життя і трудотерапію, залучення до трудового процесу, диспансерний контроль тих, що реабілітуються. Залежно від характеру застосовуваного відновного лікування розрізняють лікувальну, або клінічну (медикаментозну, хірургічну), функціональну, або фізичну, реабілітацію. Етапи реабілітації: амбулаторний, стаціонарний, санаторний і диспансерний. Важливий принцип реабілітації – наступність на всіх її етапах. Функціональна чи фізична реабілітація при захворюваннях органів дихання спрямована на відновлення або поліпшення функції зовнішнього дихання, серцево-судинної системи та інших органів. Засоби: лікувальна фізична культура, масаж, фізіотерапія. Процеси дихання регулюються центральною нервовою системою. Парний дихальний центр складається з двох частин – центру вдиху та центру видиху. Вуглекислота, що накопичується в крові при активному використанні клітинами кисню, і молочна кислота, яка потрапляє в кров у великих кількостях при інтенсивній м'язовій роботі, збуджують дихальний центр мозку, внаслідок чого частота і глибина дихання збільшуються. У регуляції дихання велику роль відіграють також блукаючі нерви. Особливе значення мають кінцеві нервові апарати – хеморецептори, розташовані в стінках аорти і в місцях розгалуження загальних сонних артерій. Вони реєструють зміни газового складу крові, і посилають відповідні сигнали в дихальний центр. Підвищення концентрації вуглекислого газу, і зниження концентрації кисню в крові призводять до порушення дихального центру, частішого дихання і збільшення вентиляції легенів. Зниження концентрації вуглекислого газу пригнічує дихальний центр, вентиляція легенів зменшується.

Лікувальну фізичну культуру застосовують у тій чи іншій формі при всіх захворюваннях дихальної системи і на всіх етапах реабілітації. Вона

безпосередньо позитивно впливає на функції органів дихання, серця і судин, їх морфологію. Лікувальна дія фізичних вправ проявляється як чотири основні механізми: тонізуючий вплив, трофічна дія, формування компенсації, нормалізація функцій, серед яких перші два є провідними. Фізичні вправи підвищують тонус ЦНС, стимулюють процеси нервової регуляції органів дихання. Під впливом фізичних вправ розширюються коронарні судини, розкриваються резервні капіляри, прискорюється кровообіг і збільшується ємність легень.

Захворювання дихальної системи зумовлюють основні проблеми громадського здоров'я. Вони є основною причиною смертності, захворюваності та інвалідності населення [1; 2; 3]. Останнє десятиліття відзначається епідемічним характером зростання хвороб органів дихання. В Україні проводиться комплекс заходів, спрямованих на створення системи реабілітації хворих із захворюваннями дихальної системи, як доповнення до системи лікувально-профілактичної допомоги, однак чимало питань потребують подальшого вивчення і вдосконалення на практиці. А саме – відпрацювання наступності в організації лікувально-профілактичних і реабілітаційних заходів, вдосконалення структури і якості проведення лікувальної фізичної культури у шкільних закладах, реабілітаційних відділеннях і наповнення їх комплексом засобів відновного лікування, впровадження сучасних моделей профілактики, лікування і реабілітації хворих, особливо дітей з оцінкою соціальної, медичної та економічної ефективності [3; 4; 6].

Метою нашого дослідження було вивчити досвід реабілітації дітей із захворюваннями хронічним бронхітом і пневмонією у Кременецькій школі-інтернаті; вивчити й оцінити ефективність та особливості впливу фізичних вправ як одного із основних реабілітаційних заходів для дітей із захворюваннями органів дихання.

Матеріал і методи. Вивчено організацію реабілітації дітей при хронічному бронхіті та пневмонії, яка здійснюється у Кременецькій школі-інтернаті. У дослідженні взяли участь 16 дітей віком від 10 до 15 років із захворюваннями дихальної системи. При обстеженні дітей було використано метод спірометрії, яким визначали дихальний об'єм (ДО), резервний об'єм вдиху і резервний об'єм видиху, додаючи ці показники, визначали життєву ємність легень (ЖЄЛ); метод спостереження; анкетування; бесіди; використовували спеціальні комплекси дихальної гімнастики і фізичних вправ, рекомендованих при бронхіті та пневмонії. Заняття із дітьми проводились чотири рази на тиждень по 40-45 хв. протягом трьох місяців, у більшості випадків на свіжому повітрі.

Для оцінки функціонального стану дихальної системи у дітей можна використати морфологічні дані, функціональні показники і проби (Язловецький, 1991). Зовнішнє дихання характеризують такі показники, як дихальний об'єм, резервні об'єми вдиху і видиху, життєва ємність легень. Дихальний об'єм – це та кількість повітря, яку людина вдихає і видихає при спокійному диханні. У дорослої людини він складає в середньому 500 мл. Резервний об'єм вдиху – це та максимальна кількість повітря, яку людина може додатково вдихнути після спокійного вдиху. Це приблизно 2500 мл. Резервний об'єм видиху – це та кількість повітря, яку людина може видихнути після спокійного видиху. Він складає в середньому 1000 мл. Якщо додати ці три легеневі об'єми, то отримаємо життєву ємність легень. Це кількість повітря, що проходить через легені під час кожного

дихального циклу. У дорослої людини він складає в середньому 4000-4500 мл. у чоловіків і 3000-35000 мл. у жінок. Крім того, ЖЄЛ залежить від віку, маси тіла, тренованості. За даними [5; 6; 7], у дітей віком 10 років ЖЄЛ буде становити 1630 мл. у хлопчиків, 1460 мл у дівчаток, до 15 річного віку ЖЄЛ зростає у хлопчиків до 2600 мл., і 2530 мл. у дівчат. У 16-17 років ЖЄЛ сягає значень, властивих дорослій людині. Легеневі об'єми і ЖЄЛ реєструються методом спірометрії. [2; 8] Не все повітря, що знаходиться в дихальній системі, бере участь в процесі газообміну. Газообмін між повітрям і кров'ю відбувається в альвеолах. Повітря, яке знаходиться у повітроносних шляхах не бере участі у газообміні. Це повітря називається анатомічним мертвим простором і складає 150 мл. Таким чином, якщо людина вдихнула 500 мл. повітря, то лише 350 мл. будуть брати участь у газообміні в альвеолах. Однак анатомічний мертвий простір відіграє важливу роль. Тут повітря зігрівається та очищується. Фізичне навантаження потребує підвищеної кількості кисню для забезпечення м'язів енергією. При м'язовій роботі вентиляція легень збільшується у 10-20 разів. Це забезпечується складним комплексом рефлекторних і нейрогуморальних регуляторних механізмів. Ще до початку виконання роботи включаються умовно-рефлекторні механізми регуляції, які полягають у тому, що кора великих півкуль, викликаючи довільні рухи, активізує діяльність дихального центру. Внаслідок цього в організм надходить більше кисню і з'являється можливість почати інтенсивну м'язову діяльність. Крім цього, вентиляція легень посилюється рефлекторно під впливом імпульсів, які надходять від механорецепторів м'язів, що скорочуються. Під час фізичної роботи підвищується чутливість центральних хеморецепторів дихального центру і периферичних хеморецепторів кародитного синуса та дуги аорти до гіпоксії, гіперкапнії та зниження рН внаслідок накопичення молочної кислоти, що посилено утворюється у працюючих м'язах. Найбільш загальними і масовими методами немедикаментозного спрямування при бронхіті і пневмонії є: санітарна освіта та пропаганда здорового способу життя, заходи, спрямовані на нормалізацію режиму праці, побуту і відпочинку хворих дітей, усунення, по можливості, різних факторів ризику, зокрема, таких як надлишкова вага, гіподинамія, паління, психічна перенапруга, вживання алкоголю, солі, порушення ліпідного й вуглеводного обміну [1; 3; 4; 8]. Цьому сприяє впровадження активного відпочинку, фізичної культури, подальше лікування у профілакторіях, санаторіях, будинках відпочинку.

Лікувальну фізичну культуру застосовують у тій чи іншій формі при всіх захворюваннях дихальної системи та на всіх етапах реабілітації. Вона безпосередньо позитивно впливає на функції органів дихання, їх морфологію. Лікувальна дія фізичних вправ виявляється як чотири основні механізми: тонізуючий вплив, трофічна дія, формування компенсації, нормалізація функцій, серед яких перші два є провідними. ЛФК призначають при стиханні гострого процесу захворювання у дітей. Методика проведення заняття складається з урахуванням функціонального стану системи органів дихання, зокрема, враховується характер порушення легеневої вентиляції (наявність обструкції) за даними спірографії, пневмотахометрії і ступеня легеневої недостатності.

Згідно з даними спеціалістів, які вивчали проблему лікування, реабілітації та профілактики захворювання, найбільш ефективним психотерапевтичним впливом при хронічному бронхіті та пневмонії було поєднання раціональної індивідуальної та групової психотерапії, дієтотерапії і фізичного навантаження.

Важливу роль у комплексному лікуванні та реабілітації наслідків хронічного бронхіту та пневмонії відігравала лікувальна фізична культура. Індивідуальна реабілітаційна програма складалася із занять ранкової гігієнічної гімнастики та лікувальної фізкультури, дозованої ходьби, прогулянок на свіжому повітрі при будь якій температурі повітря. Підбір раціонального рухового режиму проводився з урахуванням індивідуальних особливостей хворих дітей: статі, віку, висхідного фізичного стану і підготовки, рівня попередньої фізичної активності. Найбільш ефективними засобами лікувальної фізкультури при хронічному бронхіті і пневмонії були дихальні вправи, вправи з предметами: гімнастичні палиці, обручі, м'ячі, фітнесболи, фізичні вправи на тренажерах, гімнастичні вправи на розслаблення, дозована ходьба та біг, а також спортивно-прикладні вправи із використанням ігрових методів. Дихальні вправи і лікувальна гімнастика сприяють кращому відходженню мокротиння, полегшенню дихання, збільшення вентиляції легенів, покращанню процесів їх лімфо-і кровопостачання, а також роботі серця. Дихальні вправи виконуються з подовженим видихом, щоб відчути потребу у вдиху і з вимовою на видиху приголосних і голосних звуків (у-у-хх, бр-р-р-ух, тре-а-а-хх). Руки під час виконання вправ лежать на грудній клітці і злегка натискають на неї. Спочатку всі вправи виконуються лежачи. Якщо при диханні є біль, то вправи виконуються лежачи на хворому боці, щоб активізувати функцію здорової легені.

Після переведення хворих хронічним бронхітом і пневмонією із щаднотренуючого режиму рухової активності на тренуючий режим, навантаження спрямовувались на розвиток витривалості, включались вправи спортивно-прикладного характеру, елементи спортивних ігор, ходьби і бігу без врахування результатів і часу (талб. 1).

Таблиця 1

Середні значення ЖЄЛ, мл.

Стать	Вік, років							
	до навантаження				після навантаження			
роки	10	12	14	15	10	12	14	15
Хлопці	1420	1660	1870	2200	1455	1690	1900	2250
Дівчата	1390	1600	1810	2000	1400	1650	1865	2200

Аналізуючи дані проведеного дослідження, після трьох місяців занять із дітьми з діагнозом хронічний бронхіт, які часто переходять у пневмонію, можна побачити позитивні зміни у стані здоров' я. ЖЄЛ після отриманого навантаження у хлопчиків 10 років зросла на 35 мл., і відповідно по віку в середньому на 30 мл., що становить 2,5%, у 10-ти річних хлопчиків, у 12-ти річних – 1,8%, 13-ти річних – 1,6% і 15-ти річних 2,3%. У дівчаток цих вікових категорій після навантажень, ЖЄЛ збільшилась відповідно на 10, 50, 55, 200 мл, що на 0,7% більше, ніж до початку дослідження у 10-ти річному віці, 3,1% у 12-ти, 3,0% у 14-ти і 10,0% у 15-ти річному віці. Найбільший показник зростання ЖЄЛ спостерігається у хлопчиків 10-ти річного віку і дівчаток у 15 років.

Сприятливий вплив на дихальну систему здійснював загальний (дренажний) і сегментарний масаж – 10 процедур. Одним із допоміжних методів реабілітації із консультацією лікаря застосовувалась фітотерапія, вживалися такі трави, як: алтей, мальва, мати-й-мачуха, коров'як, подорожник, пирій, фіалка лісова, аніс звичайний, евкаліпт, бруньки сосни, плоди ялівцю, часник, чебрець повзучий,

майоран (материнка). Призначення їх проводилося за наявності суб'єктивної симптоматики в ситуаціях, що могли стати причиною загострення хвороби, відсутності гіпотензивного ефекту від застосування інших немедикаментозних методів лікування.

Висновок. На основі визначення показників життєвої ємності легень можна спостерігати позитивні зміни у роботі дихальної системи дітей із діагнозом хронічний бронхіт і пневмонія. Після 3-го місяця занять спеціальними фізичними і дихальними вправами, використання масажу, фітотерапії, фізіотерапевтичних методів у пацієнтів значно покращилось самопочуття, сон, апетит, дещо зросли фізичні показники, змінився колір обличчя, збільшилась вага тіла. Отже, основними реабілітаційними заходами при захворюваннях хронічним бронхітом і пневмонією є дотримання індивідуальної реабілітаційної програми, рухового режиму, раціонального харчування та усунення факторів ризику.

Характеризуючи методи реабілітації у хворих дітей з хронічним бронхітом і пневмонією необхідно ще раз підкреслити важливість комплексного підходу, раціонального поєднання різних методів лікування, максимального використання фізичних вправ, природних чинників, широкого застосування санаторно-курортного лікування, кліматотерапії тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко М. Л. Становлення і завдання системи професійної реабілітації інвалідів України як складової національної реабілітаційної індустрії / М. Л. Авраменко // Мед. реабилитация, курортология, физиотерапия. – 2005. – № 3 (43). – С. 36–38.

2. Анатомія та фізіологія з патологією / [за ред. Я. І. Федонюка, Л. С. Білика, Н. Х. Микули]. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2001. – С. 392–404.

3. Грузєва Т. С. Фактори ризику в формуванні здоров'я населення / Т. С. Грузєва // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. – 2003. – № 2. – С. 9–17.

4. Захворюваність населення на найбільш поширені хвороби / Г. М. Москалець, Л. А. Чепелевська, Н. В. Медведовська [та ін.] // Оцінка виконання міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації» на 2002-2011 роки. – К., 2011. – С. 47–69.

5. Круцевич Т. Ю. Контрольу фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді : навч. посіб. / Т. Ю. Кручевич, М. І. Воробйов, Г. В. Безверхня. – К. : Олімп. Л-ра, 2011. – С. 57–63.

6. Чижик В. В. Спортивна морфологія : навч. посіб. для студентів / В. В. Чижик, О. П. Запорожець. – Луцьк : «Твердиня», 2009. – С. 161–167.

7. Чижик В. В. Спортивна фізіологія : навч. посіб. для студентів / В. В. Чижик. – Луцьк : ПВД «Твердиня», 2011. – С. 38–42.

8. Федонюк Я. І. Основи медичних знань та долікарської допомоги : підручник для студентів вищих навч. закладів ІІІ-ІУ рівнів акредитації / Я. І. Федонюк, В. С. Грушко, О. М. Довгань та ін.; – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – С. 113–124.

Рецензент: д. мед. н., проф. Василюк В.М.

УДК 373.091.12:613

Кучерган Є.В.
(КДПУ)

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕРІОДИКИ)

У статті проаналізовано валеологічну складову в діяльності учителів різної спрямованості за предметами та віковою категорією на основі публікацій в профільних і інших педагогічних виданнях. У ході дослідження виявлена динаміка періодичності написання кількості статей за названою темою, що включає в себе питання здоров'язбереження та здорового способу життя в педагогічних технологіях. Зроблений кількісний аналіз за відсотком публікацій та визначений рейтинг видань. Також проведений якісний тематичний аналіз із даного питання, за яким визначені кращі теми, що повністю розкривають суть валеологічної складової в предметній діяльності вчителя. Визначений також рейтинг публікацій за віковими категоріями початкової, середньої та старшої школи, а також визначений пік публікацій, який припадає на 1999 рік.

Ключові слова: валеологія, валеологічна складова, навчальна діяльність вчителя, методична думка, здоров'язбереження.

The article analyzes valeologo component in the activity of teachers of different orientation with subjects and age groups on the basis of publications and other specialized pedagogical editions. The study reveals the dynamics of the frequency of writing number of articles on this topic, including the issues of health and healthy lifestyle in educational technologies. Made quantitative analysis of the percentage of publications and certain ranking publications. Also conducted a qualitative thematic analysis on the issue which identified the best themes, completely rosevalt the essence of valeological component of subject teachers. Defined as the ranking of publications by age categories of elementary, middle and high school, as well as a rush of publications, which accounts for 1999. Disclosed the value and content of the health component in the training of teachers in postgraduate education.

Keywords: valeology, health component, educational activities of teachers, teaching the idea of preservation.

Проблема полягає в тому, що на відповідних напрямках шкільних дисциплін та позашкільної роботи приділяється мало уваги науково-теоретичним і методичним розробкам, що стосуються покращенню здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу за рахунок валеологічної складової в освітніх процесах. Складається нерівномірний розподіл викладання, в якому найбільша увага приділяється в початковій школі, а в середній та старшій школі цей процес згасає, всупереч тому, що проблеми здоров'язбереження в середній та старшій школах зростають.

Дослідженнями здоров'язбереження як валеологічної складової в викладацькій діяльності педагога сучасної школи займались такі науковці: Н. Беседа [1], В. Бобрицька [2], Т. Бойченко [3], Є. Вайнер [4], Л. Ващенко [5], Т. Волченська [15], М. Гончаренко [6], В. Горащук [7], В. Грибань [8], Л. Горяна [9],

О. Дубогай [10], Г. Зайцев [11], В. Звєкова [12], О. Іонова [13], С. Лапаєнко [14], Ю. Науменка [16], К. Оглоблін [17], С. Свириденко [18] та інші.

Мета статті – висвітлити проблеми науково-методичної діяльності вчителя, що виражається кількістю надрукованих статей відносно валеологічної складової в періодичних виданнях та науково-методичній літературі.

Досліджуючи названу тему нами були опрацьовані публікації вчителів щодо виявлення валеологічної складової: *вітчизняні журнали з 2003-2014 рр.:* «Розкажіть онуку» (1994 р.) – опрацьовано журнали з 2009 року по 2010 рік, а також 2012 рік; «Шкільний світ» (1997 р.) – опрацьовано журнали з 2003 року по 2005 рік, 2009 рік, а також 2011 рік; «Позакласний час» (2000 р.) – опрацьовано журнали за 2011 рік; «Завуч» (2002 р.) – опрацьовано журнали за 2003 рік, а також з 2004 по 2007 рік; «Педагогічний дискурс» (2007 р.) – опрацьовано журнали за 2007-2008, 2011-2012, 2014 рр. Кількісні результати роботи узагальнені у таблиці 1.

Таблиця 1

Публікації валеологічного спрямування у вітчизняній педагогічній періодиці

№	Назва та початок випуску	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
1	Розкажіть онуку (1994)							1	–		1		
2	Шкільний світ (1997)	2	4	–				–		–			
2	Позакласний час (2000)									5			
3	Завуч (2002)	–	–	–	–	–							
4	Педагогічний дискурс (2007)					5	2			2	2		1
	Всього: **24**	**2**	**4**			**5**	**2**	**1**		**7**	**3**		**1**

Також було опрацьовано науково-методичні журнали, видані впродовж 1969-2008*:* «Початкова школа» (1969 р.) – опрацьовано журнали з 2003 року по 2007, а також 2009 року і з 2012 по 2015 рік; «Будьмо здорові» (1995 р.) – опрацьовано журнали з 1999 по 2014 рік. У номері: один із розділів має назву «За здоровий спосіб життя, але не всі видання мають цей розділ; «Позакласний час» (1998) – опрацьовано журнали з 1998 по 2015; «Валеологія» (1998 р.) – опрацьовано журнали з 1999 по 2013 роки; «Інформатика» (1999 р.) – опрацьовано журнали з 2007 року по 2010 рік; «Початкова школа» (1999 р.) – опрацьовано журнали за 2003 рік, а також з 2007 по 2008 рік, 2010 та 2014 роки; «Фізика в школах України» (2002 р.) – опрацьовано журнали з 2006 року по 2007 рік та за 2009 рік; «Хімія в школах України» (2002 р.) – опрацьовано журнали з 2006 року по 2007 та за 2009 рік; «Біологія в школах України» (2002 р.) – опрацьовано журнали з 2006 року по 2014 рік; «Математика в школах України» (2002 р.) – опрацьовано журнали за 2006-2007 рр. та за 2009 рік; «Географія в школах України» (2003 р.) – опрацьовано журнали за 2006-2007 рр.; «Історія в школах України» (2003 р.) – опрацьовано журнали за 2006-2007 рр.; «Виховна робота в школі» (2004 р.) – опрацьовано журнали з 2007 року по 2012 рік; «Початкове навчання та виховання» (2004 р.) – опрацьовано журнали 2003 року, з 2006 року по 2007 рік, 2009 рік, з 2011 по 2014 рік; «Класному керівнику усе для роботи» (2008 р.) – опрацьовано журнали з 2009 року по 2010 рік, а також 2013 рік. Кількісні результати роботи узагальнені у таблиці 2.

Таблиця 2

Публікації валеологічного спрямування увітчизняній педагогічній періодиці

№	Назва та початок випуску	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
1.	Початкова школа (1969)											5	7
2.	Будьмо здорові (1995)							13	9	4	5	5	6
3.	Позакласний час (1998)						1	1	4	1	1	2	5
4.	Валеологія (1998)							100	80	64	29	19	27
5.	Початкова школа (1999)											1	
6.	Початкове навчання та виховання (2004)											1	
	Всього: **390**						**1**	**114**	**93**	**69**	**35**	**33**	**45**
№	**Назва та початок випуску**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
1.	Початкова школа (1969)	13	2	6		3			21	22	15	6	
2.	Будьмо здорові (1995)	5	4	7	11	1	1	2	6	12	2		
3.	Позакласний час (1998)	2	2	3	6	6	5	7	5	6	1	2	
4.	Валеологія (1998)	41	14	22	15	20	10						
5.	Інформатика (1999)			2	–	1	1						
6.	Початкова школа (1999)			4	11		5				6		
7.	Фізика в школах України (2002)		–	3	1								
8.	Хімія в школах України (2002)		5	12		–							
9.	Біологія в школах України (2002)		6	9	6	28	9	2	–	2			
10.	Математика в школах України (2002)		5	–		–							
11.	Географія в школах України (2003)		5	9									
12.	Історія в школах України (2003)		2	10									
13.	Виховна робота в школі (2004)			4	1	4	2	3	10				
14.	Початкове навчання та виховання (2004)		6	20		3		3	14	1	6		
15.	Класному керівнику усе для роботи (2008)					–	–			–			
	Всього: **527**	**61**	**51**	**111**	**51**	**66**	**33**	**17**	**56**	**43**	**30**	**8**	

За період дослідження періодичних видань з 1998 по 2015 рр. педагогічними працівниками було написано і опубліковано 935 статей, що включали в себе валеологічну складову. Розподіл статей за журналами представлений у таблиці 3.

Таблиця 3

Дослідження рейтингу публікацій співвідношення в професійних журналах вчителя

№	Назва журналу	Кількість публікацій валеологічного спрямування	Відсоток від загальної кількості публікацій	Рейтинг
1	Журнал «Розкажіть онуку»	2 публікації	(0,2%)	16
2	Журнал «Шкільний світ»	6 публікацій	(0,6%)	12
3	Журнал «Позакласний час»	5 публікацій	(0,5%)	13
4	Журнал «Завуч»	0 публікацій	(0%)	17
5	Журнал «Педагогічний дискурс»	12 публікацій	(1,3%)	11
6	Журнал «Початкова школа»	100 публікацій	(10,6%)	2
7	Журнал «Будьмо здорові»	93 публікації	(9,9%)	3
8	Журнал «Позакласний час»	60 публікацій	(6,4%)	5
9	Журнал «Валеологія»	441 публікація	(46,8%)	1
10	Журнал «Інформатика»	4 публікації	(0,4%)	14
11	Журнал «Початкова школа»	27 публікацій	(2,8%)	7
12	Журнал «Фізика в школах України»	4 публікації	(0,4%)	15
13	Журнал «Хімія в школах України»	17 публікацій	(1,8%)	9
14	Журнал «Біологія в школах України»	62 публікацій	(6,6%)	4
15	Журнал «Математика в школах України»	5 публікацій	(0,5%)	13
16	Журнал «Географія в школах України»	14 публікацій	(1,5%)	10
17	Журнал «Історія в школах України»	12 публікацій	(1,3%)	11
18	Журнал «Виховна робота в школі»	24 публікації	(2,6%)	8
19	Журнал «Початкове навчання та виховання»	54 публікації	(5,7%)	6
20	Журнал «Класному керівнику усе для роботи»	0 публікацій	(0%)	17
	Всього:	**941**	**100%**	**20**

За даною таблицею ми можемо сказати, що в журналі «Валеологія» було найбільша кількість публікацій за валеологічною складовою в професії вчителя, яка складала статтю, що становило 46% від загальної кількості досліджених публікацій. Ми можемо відмітити серед них такі: *№6, 1999:* С. Кириленко «Валеологію – в школи! – С. 4-6, В. Казначеєв Гуманітарні аспекти валеологічних програм. – С. 12; *№7, 1999:* О. Дубогай «Щоденник здоров'я». – С. 2–6, М. Гончаренко, А. Іванова «Валеологічна розвантаження школярів протягом навчального процесу». – С. 10, 11; *№7, 2000:* Е. Буліч, І. Муравов «Теоретичні засади валеології». – С. 2, 3; *№7, 2001:* М. Гончаренко Валеологічний словник. – С. 14 та інші.

На другому місці за рейтингом знаходяться публікації в журналі «Початкова школа» – 100 публікацій, що становить 10,6 %. Ми виділяємо такі: *№11, 2007:* Т. Савчук Інтегрований урок природознавства та основ здоров'я в 3 класі «Зелена аптека». – С. 13–14, Н. Савінова Урок з основ безпеки життєдіяльності в 2 класі «Безпека в побуті». – С. 11–12; *№13, 2009:* Т. Фаєнко Формування здоров'язберігаючої компетентності молодшої школи. – С. 32–40; *№22 – №24, 2012*: Н. Киричкова Валеологічна освіта в початковій школі. – С. 115–118 і т. п.

Третє місце посідають публікації в журналі «Будьмо здорові» вони становлять 93 статті, а у відсотковому співвідношенні це становить 9,9%. Можемо виділити такі: *№7, 1999:* Мостова Т. Валеологія – це вміння позитивно жити з найбільшою користю для себе і людей. – С. 2–5; *№9, 2008:* Дець Н. Хочу бути здоровим. Що для цього треба робити? – С. 2–3; *№2, 2012:* Івасюк О. Фізхвилинка на сучасному уроці. – С. 6–8.

Також необхідно звернути увагу на деякі публікації в предметних журналах: «Фізика в школах України»: *№11-12, 2007:* Л. Чабаненко Здоров'язберігаючі фактори під час навчально-виховного процесу на уроках фізики. – С. 2–3, *№22, 2009:* Н. Шейко Збірник задач з фізики біологічного, (валеологічного) спрямування. – С. 18-21; «Географія в школах України»: *№7, 2006:* О. Кожем'яка Чорнобиль стукає в серце. – С. 7–24; «Історія в школах України»: *№32, 2007:* Л. Туріщева Вивчення особи учня у навчальному процесі. С. 6–7; «Математика в школах України»: *№8, 2006:* О. Морозова Не можеш змінити ситуацію – зміни своє ставлення до неї. – С. 7; «Біологія в школах України»: №7, 2007: О. Марченко Шкідливий вплив паління, алкоголю, нікотину на організм людини. – С. 36–37, Т. Гуліна Зоров'я – наріжна умова розвитку людини. – С. 10–12, *№11, 2007:* С. Грабовська Роль шкіри в терморегуляції загартування організму. – С. 26–27; «Хімія в школах України»: *№20, 2006:* М. Олександрова Практичне використання валеологічного підходу до викладання хімії. – С. 21.

Тематикою статті мали різноплановий характер і в основному розподілилися за такими напрямками: здоровий спосіб життя, здоров'язбереження, культура здоров'я та валеологія.

З опрацьованої вище освітньої періодики можна зробити висновки практичну реалізацію валеологічної складової в освітньому процесі середньої школи. Так, найбільше публікацій зі змістом здоров'язбереження спостерігається в початковій школі, де більш широко розкриваються за змістом теми, що пов'язані з правилами гігієни.

Друге місце займають журнали, що пов'язані з виховною та позашкільною роботою, де зміст тем, що розкриваються, має більш широкий та інтегрований характер. І на третьому місці журнали, що пов'язані з класним керівництвом, управлінською діяльністю, які носять обмежений характер, як в тематичному, так і в кількісному плані. В профільних журналах (інформатика, фізика, хімія, математика, географія, історія) інформація про здоров'язбереження носить поодинокий характер. Винятком є журнал «Біологія в школах України», в якому достатньо тем, які є дотичними до питань здоров'язбереження. Це дозволяє зробити висновок про те, що викладання матеріалу здоров'язбереження носить несистемний характер в середній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беседа Н. Здоров'язбережувальні технології як запорука ефективного навчання і виховання школярів (тренінг для вчителів) / Н. Беседа // Постметодика. − 2010. − № 1. − С. 47–53.

2. Бобрицька В. Здоров'язберігальні технології в системі вищої педагогічної освіти / В. Бобрицька // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2007. – Вип. 3. – С. 19–30.

3. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим / Т. Бойченко // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – № 2. – С. 1–4.

4. Вайнер Э. Все в твоих руках / Э. Вайнер // Здоровье детей : Приложение к

газете «Первое сентября». – 2007. – № 16. – С. 8–30.

5. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – №8. – С. 1–6.

6. Гончаренко М. Поняття «валеопедагогіка» та «педагогічна валеологія» у психолого-педагогічній літературі / М. Гончаренко, С. Лупаренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: [науковий журнал]. – Суми : СумДПУ, 2010. – № 1 (3). – С. 30–38.

7. Горащук В. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В. Горащук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 388 с.

8. Грибан Г. Вплив фізичних вправ на розумову та інтелектуальну діяльність студентів / Г. Грибан. – Житомир : Рута, 2008. – 121 с.

9. Горяна Л. Соціальне здоров'я людини як показник культури спілкування / Л. Горяна // Основи здоров'я і фізична культура. – 2005. – № 1. – С. 16–20.

10. Дубогай О. Фактори, які визначають ефективність фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи / О. Дубогай // Актуальні проблеми розвитку руху «Спорт для всіх» у контексті європейської інтеграції України: мат. наук.-практ. конф. – Тернопіль, 2004. – С. 370–374.

11. Зайцев Г. Школьная валеология: педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей / Г. Зайцев. – 2-е изд. перераб. и доп. – СПб. : Акцидент, 1998. – 159 с.

12. Звєкова В. Підготовка майбутніх учителів до організації здоров'язберігаючого дозвілля школярів [Текст]: дис. … канд. пед. наук / В. Звєкова. – Ізмаїл, 2009. – 177 с.

13. Іонова О. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема / О. Іонова, Ю. Лукьянова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за редакцією проф. С. С. Єрмакова. – Харків : ХДАДМ, 2009. – ХХПІ – №1. – С. 69–72.

14. Лапаєнко С. Формування ціннісних орієнтацій старших підлітків на здоровий спосіб життя : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Світлана Володимирівна Лапаєнко. – К., 2000. – 203 с.

15. Нагорна Н. Метод реабілітації дітей молодшого шкільного віку з функціональною патологією шлунково-кишкового тракту / Н. Нагорна, С. Остропольець, О. Бордюгова, Т. Волченська, Т. Головина, Т. Гречка // Педіатрія, акушерство та гінекологія. – 2004. – №6. – С. 53–56.

16. Науменко Р. Створення здоров'язбережного освітнього середовища – пріоритетне завдання позашкільної освіти: Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Здорове довкілля – здорова нація». – Бердянськ : БДПУ, 2010. – С. 33–36.

17. Оглоблин К. Опережающая стратегия подготовки педагогов физической культуры на основе непрерывного здоровьеформирующего образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / К. Оглоблин. – Санкт-Петербург, 2008. – 43 с.

18. Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – №8. – С. 1–6.

Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т.О.

УДК 378.147

к. ф.-м. н., проф. **Ломакович А.М.**,
к. т. н., доц. **Бабій Н.В.**,
к. пед. н., доц. **Фурман О.А.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНОГО ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ДИНАМІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стаття демонструє важливість впровадження віртуального навчального середовища Moodle у навчальний процес майбутніх педагогів різних спеціальностей на прикладі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. У статті автори на основі аналізу результатів впровадження Moodle вказали на переваги навчання з використанням ресурсів середовища Moodle для студентів, викладачів та навчального закладу в цілому. У статті обгрунтовано актуальність окресленої проблеми, її важливість для студентів – майбутніх учителів та вже сформованих педагогів, побудовано алгоритм впровадження віртуального навчального середовища в навчальний процес педагогічниго ВНЗ.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, навчальний процес, віртуальне навчальне середовище Moodle, дистанційне навчання.

The article demonstrates the importance of implementing of the virtual learning environment Moodle in the educational process of future teachers of various disciplines on the example of Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets. The article is based on the review of the implementation Moodle pointed to the benefits of learning environment using Moodle resources for students, teachers and school in general. The article rightly outlined the relevance of the problem, its importance for students – future teachers and educators already established. It is implemented the algorithm of virtual learning environment in the educational process of higher educational establishment.

Keywords: higher educational establishment, educational process, Moodle virtual learning environment, distance learning.

Тенденції розвитку сучасної світової та вітчизняної освіти демонструють впровадження нових технологій і різноманітних моделей навчання (онлайн-курсів, змішаного навчання, персоналізації, інтерактивності процесу навчання). Це вимагає не стільки розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, скільки значних організаційних змін, новацій у кадровій політиці, удосконалення нормативно-методичної бази всього освітнього процесу, розвитку педагогічного інструментарію, відповідного завданням сучасної освіти та рівню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [3] та переосмислення ролі педагогів – педагог має бути партнером у процесі навчання, володіти інноваційними навичками викладання, проявляти технологічний ентузіазм, зацікавленість і майстерність [7].

Шеріл Нуссбаум-Бич (член Ради директорів Міжнародного товариства з технологій в галузі освіти, США) сказав: «Технології ніколи не замінять викладача, але викладач, який ефективно застосовує технології для розвитку своїх студентів, замінить того, хто ними не володіє». Цей вислів має стати мотиваційним

чинником для викладача щодо запровадження ІКТ та інноваційних технологій в освітньому процесі.

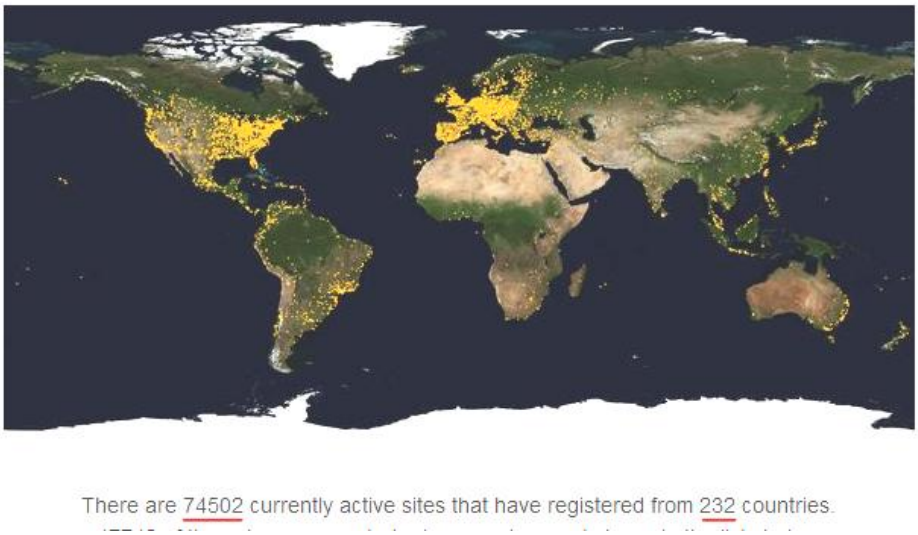
Розвиток суспільства вимагає переглянути організацію освіти та роль суб'єктів функціонування всієї системи освіти, тобто викладача і студента. У сучасному суспільстві педагогічні навчальні заклади мають навчитися вирішувати принципово нове завдання – виховувати молодих людей, здатних критично і глибоко мислити й готових змінюватися та мати інструменти для змін себе та своїх учнів. Молодий спеціаліст, закінчивши вищий навчальний заклад, знаходить роботу, а потім одночасно повинен працювати, вчитися і розвиватися у мінливих умовах; тому студентам, які закінчують вищий навчальний заклад, потрібно мати, перш за все, навички навчання, вміння творчо підходити до нових викликів, здатність до вирішення проблем і спільної роботи та інші навички XXI століття. Зараз викладач конкурує за час і увагу студента не тільки з іншими викладачами, а й з усім устроєм сучасного життя, у якому стали цінністю цілеспрямованість і здатність правильно розставити пріоритети. Щоб конкурувати на рівних, викладач повинен стати керівником життєвого проекту студента, проекту щодо зміни себе через освіту. [3]. Одним із інструментів таких змін є Moodle. Отже, актуальність окресленої проблеми, її важливість для студентів – майбутніх учителів та вже сформованих педагогів, необхідність побудови алгоритму впровадження віртуального навчального середовища в навчальний процес педагогічниго ВНЗ, визначили ціль статті.

Назва Moodle – скорочення від Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, (вимовляється «Мудл»), що перекладається як модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище. Moodle часто називають також системою управління навчанням (LMS), системою управління курсами (CMS), віртуальним навчальним середовищем (VLE) або просто платформою для навчання, яка надає викладачам, учням та адміністраторам дуже розвинутий набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, в тому числі дистанційного.

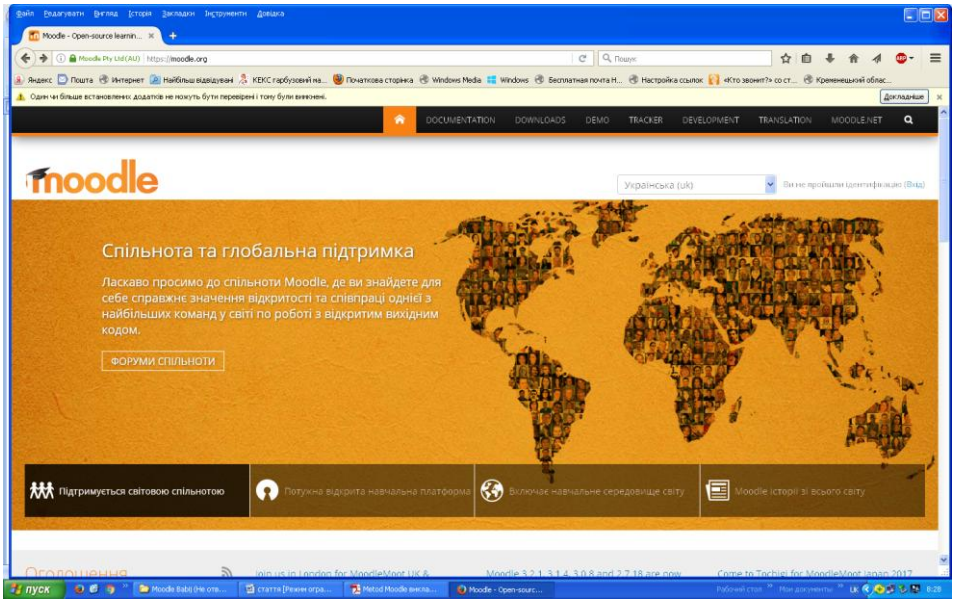
Moodle можна використовувати в навчанні як у комп'ютерних класах навчального закладу, так і для самостійної роботи вдома. Moodle – це найбільш досконала і поширена в Україні і в світі система такого призначення. На даний момент Moodle вже нараховує 74502 активних сайти у 232 країнах світу (більше 65 мільйонів користувачів) й продовжує розвиватися темпами, значно швидшими, ніж її конкуренти. В Україні зараз функціонує 581 сайт на базі платформи Moodle.

Moodle – це безкоштовна, відкрита (Open Source) система. Вона не лише безкоштовна сама, а й не потребує для своєї роботи жодного платного програмного забезпечення. Тобто кожний навчальний заклад може впровадити у себе не просто безкоштовну і найбільш досконалу, а ще й ліцензійну систему, не витративши жодної копійки на придбання програмного забезпечення. При цьому він може вносити зміни у код у відповідності до своїх потреб.

Більш докладно про MOODLE можна дізнатися на офіційному сайті проекту: http://moodle.org/.



Мал.1. Зображення місць розташування сайтів на базі платформи Moodle.



Мал. 2. Головна сторінка офіційного сайту платформи Moodle.

Система Moodle дозволяє реалізувати спільну роботу територіально розділених слухачів і викладачів.

Проаналізуємо можливості, які розкриває середовище Moodle для навчального закладу.

Згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» (додатку 15 до Ліцензійних умов) технологічні вимоги щодо інформаційного забезпечення освітньої діяльності у сфері вищої освіти містять показник: «Наявність електронного ресурсу закладу освіти, який містить навчально-методичні матеріали з навчальних дисциплін навчального плану, в тому числі в системі дистанційного навчання.» При цьому мінімальний відсоток навчальних дисциплін, які повинні задовольняти цю умову, становить 30% для початкового рівня (молодший спеціаліст), 50% – для бакалаврського та 60% – для магістерського.

Організація дистанційного навчання на даний час регулюється відповідним положенням. (Положення про дистанційне навчання затверджено Міністерством освіти і науки України, наказ № 466 від 25.04.2013 р.) Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Це положення (Пункт 2.1) визначає дистанційне навчання і як окрему форму навчання, та як використання дистанційних технологій у традиційних формах: очній, заочній тощо.

Але якщо підготовка фахівців за дистанційною формою потребує ліцензії Міністерства, то використання дистанційних технологій у традиційних формах навчання знаходиться у власній компетенції навчального закладу. Це дає змогу вже зараз впроваджувати Moodle в існуючий навчальний процес (навіть якщо очні заняття відбуваються в повному обсязі), що значно підвищує його ефективність, відкриває багато нових можливостей, позитивно сприймається студентами, економить аудиторний фонд і підготовлює викладачів до роботи за дистанційною формою навчання. Ми розглянули електронні освітні ресурси ВУЗів України, які готують студентів за спеціальністю «Середня освіта» на початок 2016-2017 н.р. Перелік ВУЗів взято за даними офіційного освітнього сайту Уряїни, режим доступу: http://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-104-29-25.html

За результатами дослідження виявлено, що більшість ВУЗів для розміщення електронних освітніх ресурсів використовує систему Moodle (19), решта(8), і КОГПА ім. Тараса Шевченка в тому числі розмістили навчальні матеріали або частину з них.

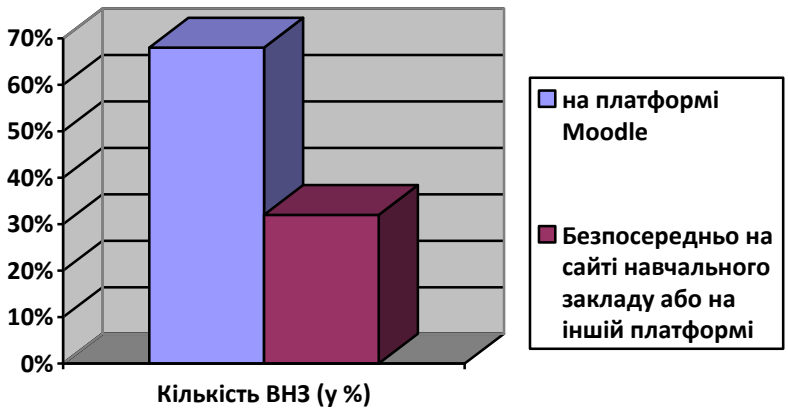
Таблиця 1

Розміщення освітніх ресурсів педагогічних навчальних закладів

Платформа, де розміщені освітні ресурси навчального закладу	Кількість ВНЗ (у %)
На платформі Moodle	68%
Безпосередньо на сайті навчального закладу або на іншій платформі	32%

Діаграма 1

Розміщення освітніх ресурсів педагогічних навчальних закладів



З метою підвищення кваліфікації викладачів, обміну досвідом і науково-методичними напрацюваннями на кафедрі теорії та методики технологічної освіти та інформатики КОГПА ім. Тараса Шевченка у І семестрі 2016-2017 н.р. було запроваджено систему науково-методичних семінарів, тематика засідань яких «Формування електронної бази навчально-методичних комплексів на платформі програми «Moodle». Зокрема,

- Кафедральний науково-методичний семінар 18.10.2016 р.
- Вузівський науково-методичний семінар 11.11.2016 р.
- Міжкафедральні науково-методичні семінари 08-16.12.2016 р.

За результатами роботи семінарів ми дійшли до висновку, що

✓ ресурси наявного в академії сервера дозволяють розміщувати навчальні курси дисциплін,

✓ необхідно розпочати процедуру отримання доменного імені,

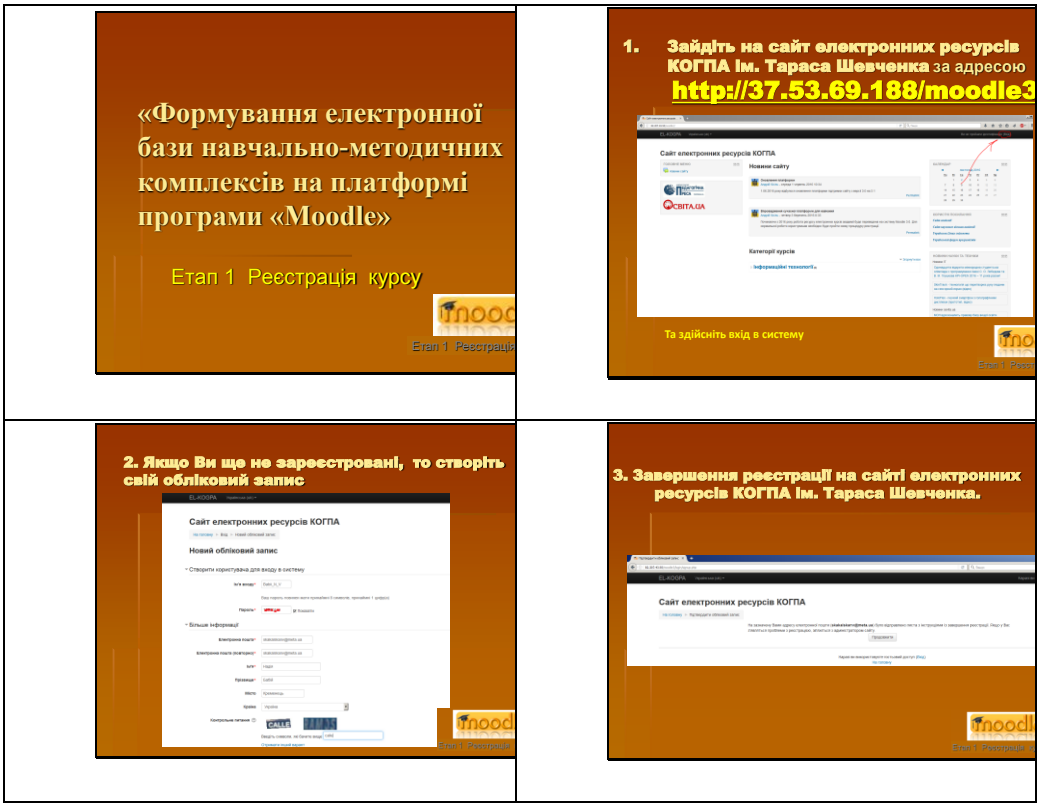
✓ розробити пілотні курси кожного з викладачів кафедри та провести їх апробацію.

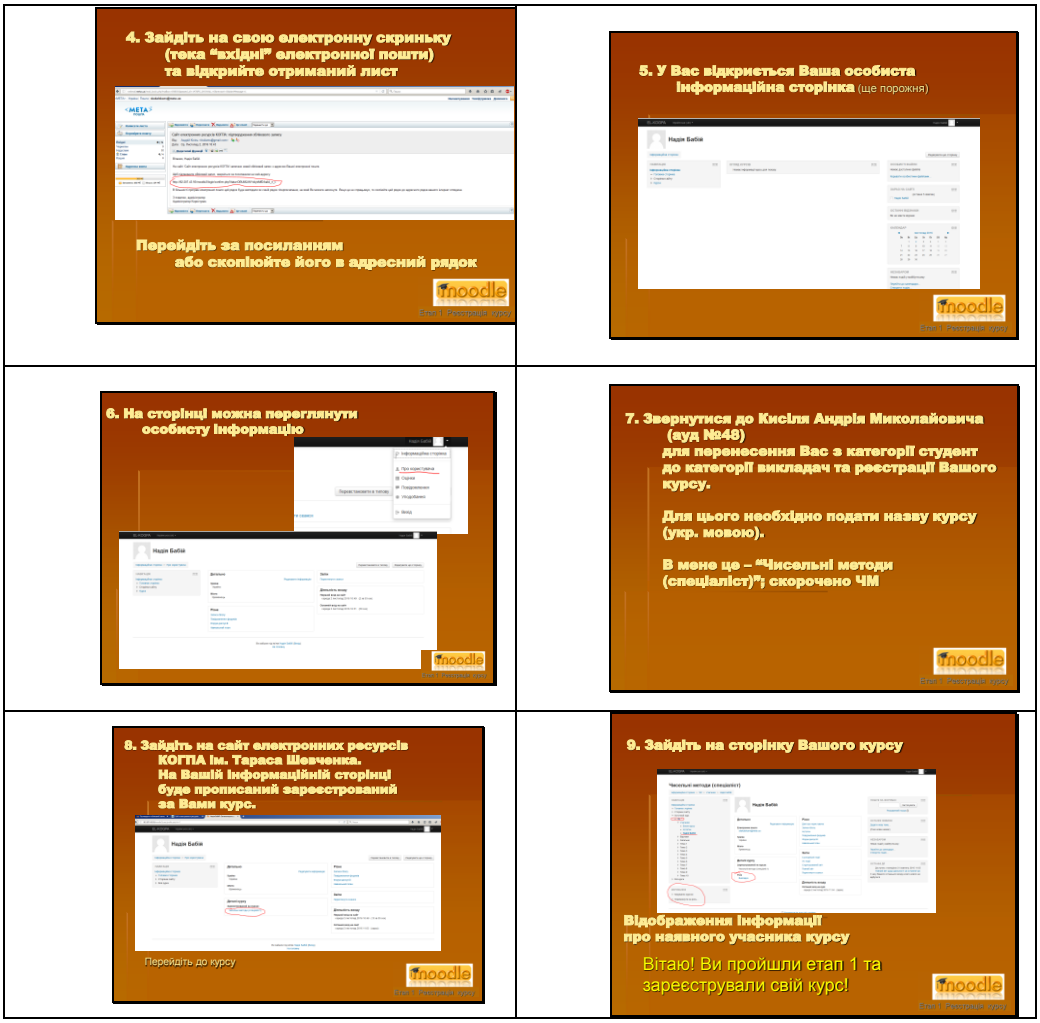
Для впровадження середовища Moodle в навчальний процес КОГПА ім.Тараса Шевченка була запропонована серія презентацій для налагодження роботи викладачів, де ми детально проілюстрували процес реєстрації курсу та наповнення курсу навчальними матеріалами. Зокрема перший етап наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

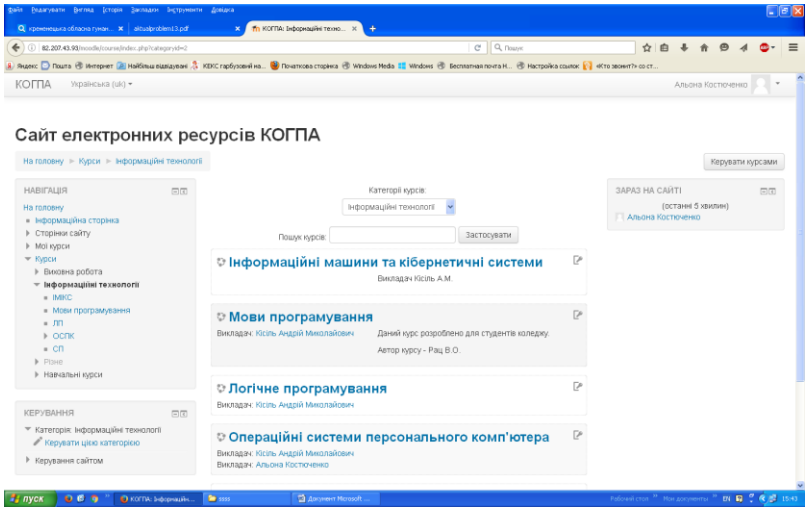
Слайди презентації «Реєстрація курсу на платформі Moodle»

Етап 1.

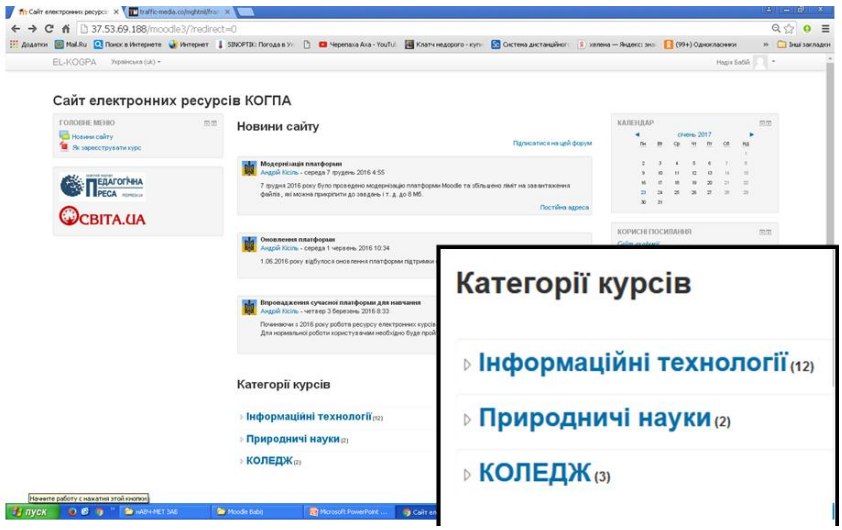




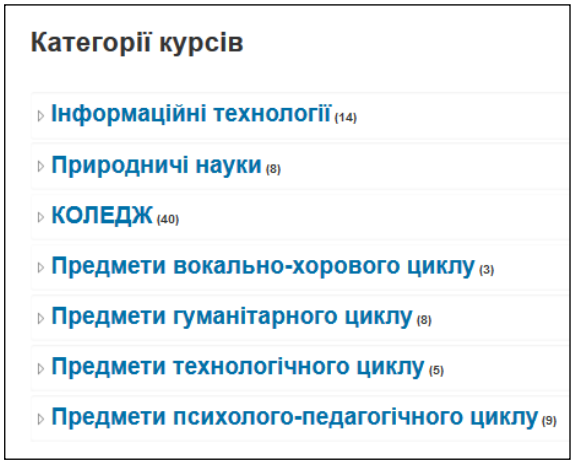
Результатом роботи семінарів стало те, що якщо станом на листопад 2016 року було зареєстровано 4 курси, на січень 2017 року – 17 курсів, то на сьогодні зареєстровано 87 курсів.



Мал. 3. Наповнення курсами сайту електронних ресурсів КОГПА ім. Тараса Шевченка станом на листопад 2016 р.



Мал. 4. Наповнення курсами сайту електронних ресурсів КОГПА ім. Тараса Шевченка станом на січень 2017 р.



Мал. 5. Наповнення курсами сайту електронних ресурсів КОГПА ім. Тараса Шевченка станом на березень 2017 р.

У результаті дослідження було вказано на такі можливості використання навчального середовища Moodle для нашого навчального закладу:

1. Моніторинг наявності електронних навчально-методичних матеріалів з навчальних дисциплін для навчальних планів усіх напрямів підготовки (спеціальностей).
2. Можливість реалізації повнокомплектного навчально-методичного забезпечення дисциплін.
3. Можливість створення системи оцінки курсу (зворотня анкета).
4. Аналіз запитів, зауважень і пропозицій студентів, отриманих за допомогою анонімних електронних анкет та опитувань.
5. Автоматичний контроль результатів навчальної діяльності.
6. Широкі можливості для комунікації між всіма учасниками освітнього процесу, зокрема між адміністрацією та викладачами.
7. Запровадження елементів дистанційної форми навчання для студентів, які поєднують навчання з трудовою діяльністю.

Слід зазначити, що навчальне середовище MOODLE відкриває нові можливості не тільки для навчального закладу в цілому, а й для кожного викладача. За результатами впровадження курсів «Чисельні методи», «Операційні системи персонального комп'ютера», «Мови програмування» викладачі кафедри виділили такі переваги використання навчального середовища MOODLE:

1. Створення курсів навчальних дисциплін та доступ до них з будь-якого комп'ютера з виходом в Інтернет (не потрібно кожен раз звертатися до адміністратора сайту).
2. Редагування курсів (можливість швидко і зручно змінювати, розширювати, доповнювати та коригувати навчально-методичні матеріали дисципліни).
3. Наповнення курсів навчально-методичним забезпеченням та його компоновка (структурування).
4. Можливість використання різних типів файлів (зокрема, аудіо- та відео-файлів) при наповненні курсів.
5. Організація контролю знань студентів за різними формами та його облік (тести, здача завдань приєднаними файлами або текстом, форум)
6. Моніторинг і контроль часу роботи студенів через перегляд статистики кількості та часу візитів студентів.
7. Можливість встановлювати потрібні терміни виконання студентами завдань.
8. Курси, створені в MOODLE, захищені від несанкціонованого доступу, змін та пошкодження (знищення).

Було проаналізовано роботу студентів у середовищі Moodle. Студенти досить активно віднеслися до використання Moodle в навчальному процесі. Вони швидко адаптувалися, почали не лише використовувати навчальні матеріали та користуватися засобами контролю, а й комунікувати за допомогою повідомлень, чату та форуму.

Можна виділити такі переваги для студентів (розміщені в порядку спадання) навчального середовища Moodle. (Дані подано за результатами анкетування студентів).

1. Можливість багаторазового повторення навчального матеріалу, який є постійно в доступі через Інтернет.
2. Навчально-методичний матеріал, розміщений в середовищі Moodle, є логічно структурованим, що покращує умови для самостійного опанування дисципліни.
3. Можливість бачити свої (за певних налаштувань і всієї групи) оцінки (проміжні та за курс у цілому)
4. Засоби само тестування, реалізація завдань для самоконтролю.
5. Засоби виконання завдань та оцінювання незалежно від людського чинника, викладача.
6. Розширені Internet-ресурси.
7. Можливість дистанційного опанування навчальних матеріалів, інтерактивного навчання та комунікації з викладачем.
8. Можливість особистої участі у комплектуванні навчального матеріалу.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дає підстави запропонувати рекомендації:

- вищим навчальним закладам – відносно розроблення положення про використання середовища Moodle в навчальному процесі; моніторингу наявності електронних навчально-методичних матеріалів з навчальних дисциплін для навчальних планів усіх напрямів підготовки (спеціальностей); створення системи оцінки курсу (зворотня анкета); комунікації між всіма учасниками освітнього процесу, зокрема між адміністрацією та викладачами; запровадження елементів дистанційної форми навчання, для студентів, які поєднують навчання з трудовою діяльністю;

- науково-педагогічним працівникам – відносно створення курсів навчальних дисциплін та доступ до них з будь-якого комп'ютера з виходом в Інтернет; наповнення курсів навчально-методичним забезпеченням та його компонування; організація контролю знань студентів за різними формами та його облік моніторингу та контролю часу роботи студенів через перегляд статистики кількості та часу візитів студентів; можливісті встановлювати потрібні терміни виконання студентами завдань.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми впровадження середовища Moodle в навчальний процес. Подальший науково-методичний пошук доцільно спрямувати на деталізацію отриманого алгоритму через розробку презентацій кожного з етапів роботи з навчальним середовищем Moodle окремо для викладачів, адміністрації ВНЗ та студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Moodle. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://moodle.org/
2. Байдалюк Я. Середовище навчання Moodle. його переваги та недоліки // [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://irznanii.com/a/115399/ seredovishche-navchannya-moodle-yogo-perevagi-ta-nedolki
3. Балик Н. Інноваційне навчання в університеті : досвід і перспективи / Н. Балик // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2013. – № 5. – С. 49–57.
4. Заболоцький А. Ю. Сучасний стан дистанційного навчання у ВНЗ України // [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/zabolotskyi_0005.pdf
5. Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності закладів освіти. Затверджене постановою Кабінету Міністрів України № 1187від 30 грудня 2015 р. // [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/ laws/show/1187-2015-%D0%BF
6. Положення про дистанційне навчання. Затверджене наказом МОН України No466 від 25.04.2013 р. // [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703
7. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко,С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська; // [за ред. В. М. Кухаренка]. – Харків : «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.

Триус Ю. В. Система електронногонавчання ВНЗ на базі MOODLE: Методичний посібник / Ю. В. Триус, І. В. Герасименко, В. М. Франчук // [за ред. Ю. В. Триуса]. –Черкаси, 220 с.

Рецензент: д. т. н., проф. Пашечко М.І.

УДК – 378.013.42:316.723

Максимовський М.І.
(ХДАК)

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті розглядається анімаційна діяльність як ефективна соціальна практика вдосконалення соціальної культури студентської молоді в особливих умовах становлення інформаційного суспільства. Визначено, що низка чинників (динамічність інформаційного простору, нерівний доступ до віртуального середовища та ін.) змінює характер налагодження соціальних зв'язків індивідів та груп і саме студентська молодь, яка є безпосереднім учасником цих змін, буде нести соціальну відповідальність за майбутній розвиток суспільства. Виявлено, що анімаційна діяльність завдяки різноманітності та механізмам активізації ініціативності та зацікавленості є особливо ефективним засобом розвитку соціальної культури студентської молоді, може бути реалізована як у межах освітнього осередку вищих навчальних закладів, так і поза ним у локальному та віртуальному середовищі.

Ключові слова: студентська молодь, соціальна культура, анімаційна діяльність, інформаційне суспільство.

The article views animation activities as an effective social practice of improving student youth's social culture under special conditions of information society formation. It defines that a number of factors (dynamics of information field, unequal access to virtual environment etc.) change the course of establishing social connections for persons and groups and it is exactly student youth who will be socially responsible for society's future development, as they immediately partake in these changes. Student youth's social growth is affected by means that information age provides, mainly by devices and services that enable various types of processing and saving information. While devices require certain skills to be used, the services are simply provided to users for comfortable use, creating an illusion of being limited to satisfaction of basic communication and leisure needs. However, the advanced usage of devices and services can prove useful for enriching curricular and extracurricular activities of student youth with rapid and extensive information processing, bringing new qualities to traditional forms of socialization in higher education institutions without directly affecting the existing education system.

It was revealed that animation activities are an especially effective tool for developing student youth's social culture due to their variety, initiative and interest activation mechanisms and possibility of implementation both within education institutions and outside their borders in local and virtual environment. Usage of animation can expand personality's mental needs, motivate to act pro-socially, cause consolidation of student groups and reveal social initiativeness. These possibilities require structural model of student youth's social culture in order to be worked with properly, which will be the focus of further research.

Keywords: student youth, social culture, animation activities, information society.

У суспільстві інформації і знань, що динамічно розвивається в світі та Україні, студентство постає як майбутній інтелектуальний авангард, який у

процесі навчання набуватиме не тільки професійних характеристик, але й соціальної самосвідомості, що стане підґрунтям для громадянської та глобальної відповідальності у інформаційному соціумі. Це актуалізує соціальний розвиток цієї підгрупи молоді, зокрема досягнення соціальної культури,від сформованості якої залежить продуктивне і творче соціальне функціонування всіх сфер життєдіяльності соціального середовища. Конкурентоспроможність, високий фаховий рівень, які мають формуватися в освітньому процесі вищого навчального закладу (далі ВНЗ) закладають підвалини соціальної зрілості студентства, але нагальною потребою є створення умов для формування та виявлення соціальної активності, консолідації, толерантності. Необхідність оновлення підходів до соціального виховання студентської молоді, розширення меж освітнього простору шляхом осучаснення позанавчальної діяльності зумовлює звернення до анімаційної діяльності, яка за сутністю та змістом призначена для стимулювання безпосередньої участі соціальних суб'єктів у суспільних процесах.

Соціальний розвиток студентів, зокрема в умовах інформаційного суспільства, досліджувався К. Астаховою, К. Михайльовою, А. Рижановою, С. Савченком, Л. Сокурянською, О. Хендрик, В. Штифурак; вплив нових засобів комунікації на соціалізацію особистості вивчали І. Курліщук, В. Плешаков, М. Угольков та ін.; соціальна культура стала об'єктом розгляду С. Григор'єва, Б .Єрасова; анімаційну діяльність як засіб соціалізації та соціального виховання, зокрема студентської молоді досліджували Т. Лесіна, Н. Максимовська, М. Петрова, Л. Тарасов та ін. Однак, процес вдосконалення соціальної культури студентської молоді в умовах інформаційного суспільства досліджений недостатньо, тому метою статті є аналіз специфіки соціального становлення студентської молоді в інформаційному середовищі, **завданням** – виявлення особливостей анімаційної діяльності як засобу розвитку її соціальної культури.

Інформаційне суспільство, яке досліджувалося з другої половини XX ст. (Е. Гідденс, С. Гнатюк, І. Девтеров, Д. Дубов, Н. Луман, М. Маклюен, О. Ожеван, А. Рижанова, Е. Тоффлер, А. Чистяков, В. Шейко та ін.), переважно визначається як фаза розвитку цивілізації, коли головними продуктами виробництва стають не речі й енергія, а інформація і знання [2, с. 3]. На нашу думку, сутність цього етапу розвитку людства розкривається через провідні риси, які є специфічними для інформаційного суспільства: «створення глобального інформаційного простору, здатного забезпечити нову якість життя; збільшення питомої ваги інформаційно-комунікативних технологій, продуктів та послуг у валовому внутрішньому продукті країни; поява якісно нових комунікацій та ефективної інформаційної взаємодії людей на засадах зростаючого доступу до національних і світових інформаційних ресурсів, подолання інформаційної нерівності (бідності), прогресуюче задоволення людських потреб в інформаційних продуктах і послугах» [2, с. 3].

Узагальнюючи дослідження вчених, можна визначитися із соціальними тенденціями, що зумовлюються розбудовою інформаційного суспільства та характеризують процес соціального становлення соціальних суб'єктів. По-перше, змінюється механізм налагодження соціальних зв'язків, зокрема традиційні подекуди руйнуються, а одним з інструментів соціальної взаємодії є використання нових технологій; по-друге, можливості інформаційного простору спричиняють відхилення від норм соціальної поведінки, які були встановлені на попередніх етапах розвитку суспільства, а нові ще не сформовані; по-третє,

існують суттєві ризики для різних соціальних груп, які можуть не встигнути за соціальними змінами інформаційної доби; по-четверте, розширюється простір соціальної взаємодії, завдяки засобам комунікації інформаційної доби стають досяжними різні здобутки духовної культури, однак, водночас підвищується ризик маніпулювання суспільною свідомістю; по-п'яте, інформаційний простір і засоби, що дозволяють в нього зануритися, впливають на цінності, якості особистості, поведінку соціальних суб'єктів, оскільки мають здатність інтегрувати та віддзеркалювати різні боки сфер соціальної самореалізації – сімейної, громадської, професійної, суспільної, державної та ін.; по-шосте, молодь, зокрема студентська, як соціальний суб'єкт стає тим флагманом, який утворює та поширює певні моделі соціальної поведінки в умовах інформатизації та глобалізації, розробляє інструменти нових соціальних норм в інформаційному просторі.

За таких умов змінюються буттєві орієнтири тих, хто безпосередньо бере участь у становлення нової сучасності, зокрема студентів. Ціннісні та соціальні орієнтири студентської молоді у інформаційному XXI столітті викликають інтерес учених (К. Астахова, К. Михайльова, С. Савченко, Л. Сокурянська), оскільки саме ця категорія молоді уособлює образ майбутнього інформаційного суспільства у будь-яких сферах професійно-соціального життя. Треба підкреслити, що специфічні психосоціальні особливості розвитку студентської молоді (потреба у самореалізації та кооперації, становлення професійно-громадянської свідомості тощо) зумовлюють динаміку її соціальної культури, однак наявна певна фундаментальна ознака, завдяки якій визначається соціальний статус студентства не зважаючи на регіон або країну навчання. На думку С. Савченка, «визначальним чинником тут виступає не суб'єктивне прагнення студентства до стабільності, а об'єктивно зумовлене трансчасове завдання вищої школи – підготовка спеціалістів, необхідних для функціонування суспільного організму й задоволення потреб молоді в освіті, духовному розвитку, професійному становленні» [8]. Отже, від розвитку соціальної культури студентів напряму залежить і розвиток суспільства як самовідновлювальної системи в інформаційному суспільстві.

К. Михайльова підкреслює тенденції трансформації сучасного суспільства, що актуалізують проблему відповідальності інтелектуальної еліти: «взаємопов'язаність світової спільноти (межі проблем стираються, вирішення їх стає завданням усього світу, соціальні суб'єкти мають розширене поле успіху водночас із відповідним полем ризику); нова якість соціальних систем формує новий тип особистості, якій вже не достатньо йти прямим шляхом, необхідно самій його конструювати та нести відповідальність за успішність реалізації цього шляху); змінюється структура та канали соціальної мобільності, отже, соціальні ролі є не тільки престижними, але й наповнюються іншим змістом; для успішного функціонування у соціальному середовищі необхідне постійне зростання та самовдосконалення» [5, с. 6-7]. Вчена зауважує, що зараз як ніколи особистість студента, знаходиться у стані постійного вибору в умовах цивілізаційних викликів сучасності. Стан вибору якнайбільше властивий для соціально-спрямованої діяльності, що ілюструє просоціальну позицію, зумовлює прояв суб'єктності суспільного значення залежно від цінностей соціального суб'єкта.

Вихідним положенням стосовно соціальної культури студентської молоді є те, що ця характеристика є показником соціальної зрілості студентства, яка

позначає здатність не лише засвоювати та відтворювати соціальний досвід, але й виявляти соціальну суб'єктність у вдосконаленні самих себе та соціального середовища [7]. Завдяки цій позиції уможливлюється розкриття сутності досліджуваної характеристики, яка ґрунтується на власній участі особистості і спільноти у соціальному вдосконаленні. Соціальна культура характеризує рівень розвитку соціальності студентської молоді, яка виявляється у соціальних цінностях високого рівня, сформованості соціальних якостей та просоціальної поведінки, передбачає високий ступінь соціальної зрілості, основаної на соціальній суб'єктності та її найвищому прояві – соціальній творчості. Виходячи з цього, соціальна культура студентської молоді в інформаційному суспільстві – це ступінь розвитку їх соціальності, яка дозволяє виявити соціальну суб'єктність професійно-громадянського спрямування в освітньому просторі ВНЗ та поза його межами, сприяє відтворенню та вдосконаленню цінностей соціальної життєдіяльності шляхом утворення нових моделей просоціальної активності, зокрема у віртуальному інформаційному середовищі, з використанням нових засобів інформації та комунікації.

Оскільки студентство є складової великої соціальної групи – молоді – основні пріоритети розвитку їх соціальної культури загалом подібні: усвідомлення можливостей та прагнень на фоні невеликого соціального досвіду, наявність великої кількості соціальних проблем з одночасним відкриттям багатьох перспектив, прагнення виявлення власної просоціальної позиції у сімейній, професійній, громадянській сферах, актуалізація перспективи вдосконалення соціальної взаємодії на державному, регіональному, глобальному рівнях. Однак, специфіку розвитку соціальної культури саме студентської молоді в сучасних умовах зумовлює те, що студентство постає в ролі своєрідного «культурного та соціального межування»: воно і об'єкт соціальних «експериментів», і їх ефективний індикатор [11, с. 49].

У зв'язку з вищезазначеним, визначимо особливості формування соціальної культури студентства:по-перше, його представники вже зробили відповідальний вибір і знаходяться у професійно-спрямованому інтелектуальному просторі закладу вищої освіти, де активно засвоюють та транслюють інформацію, що дозволяє виявляти відповідну соціально-професійну та соціально-громадянську позицію під час навчання; по-друге, соціальна роль студента засвоюється та вдосконалюється динамічно під час залучення до освітнього та позаосвітнього процесу у ВНЗ протягом просування курсами навчання, що суттєво впливає на динаміку соціальної культури кожного року знаходження у закладі вищої освіти; по-третє, позиція студента як майбутнього соціального лідера уможливлює привнесення нових моделей взаємодії, посилюється через провідні види активності – навчання та позанавчальна діяльність, які мають власні особливості у кожному сучасному освітньому закладі; по-четверте, студенти знаходяться в інформаційному середовищі, яке для них є необхідним та природнім і прояв соціальної культури невимушений, що сприяє активізації соціальної позиції, отже, культура соціальної взаємодії опосередкована інформаційною складовою соціальної культури; по-п'яте, здобуття і одночасне продукування нових знань в умовах формування відповідного глобального інформаційного середовища, уможливлює безперервну трансляцію соціальних ідей у відкритий соціальний простір для великої кількості людей, зумовлює оперативність у прийнятті

групових рішень, солідарну участь, отже, стимулюють інтерес студентів до публічної діяльності з одночасною відповідальністю за неї.

До традиційних, вже визначених вченими характеристик студентської молоді, додаються нові (медіакультура, медіакомпетентність, медіаграмотність та ін.), що стали об'єктом досліджень багатьох вчених (О. Бульвінська, О. Бутиліна, М. Грінченко, М. Дідур, О. Злобіна, О. Кудашкіна, І. Курліщук, І. Лотоцький, Т. Мясникова, Я. Рудик). Узагальнюючи дані вчених, визначимо, що в інформаційному суспільстві до характеристик соціальної зрілості додаються ознаки інформаційно-соціального розвитку, які стають органічною складовою соціальної культури студентів. Серед цих ознак переважають наступні: ціннісне усвідомлення та використання інформації як базової складової медіа культури особистості, критичне сприйняття інформації, вміння пошуку та використання соціально-позитивної інформації, безпечна поведінка у віртуальному просторі. Тобто з'являється те, що необхідно визначити як вплив постіндустріального суспільства, а саме нові ознаки розвитку особистості студента, які актуалізуються у зв'язку із постійним знаходженням у інформаційному просторі – соціально-інформаційні (соціально-комунікативні) ознаки розвитку особистості. А також нові ознаки розвитку середовища освіти у ВНЗ, які мають впливати на соціальне вдосконалення студентів – інформаційно-комунікативний простір професійно-громадянської спрямованості. Отже, студентська молодь знаходиться у динамічному інформаційному середовищі ВНЗ професійної спрямованості. Відомі характеристики студентства трансформуються, оскільки підвищується значення суб'єктності студентів в інформаційному суспільстві.

До проблем соціального зростання студентської молоді в умовах інформаційного соціуму відносять відставання ціннісного аспекту використання засобів масової інформації від технологічного (що може призвести до підміни цінностей, зокрема розмиванню ментальних, етнічних основ та традицій), розрив між поколінних зв'язків, який зумовлений особливостями соціального та психовікового розвитку людей старших поколінь, переважно опосередковане спілкування, яке підмінює міжособистісне, небезпека маніпулювання свідомістю молодої людини через розповсюдження навмисно обробленої інформації, небезпека розвитку залежності від засобів отримання інформації тощо.

Поняття «розвиток» є усталеним і означає «процес закономірних змін, переходу від одного стану до іншого, досконалішого; перехід від старого якісного стану до нового, від простого до складного, від нижчого до вищого» [9, с. 237]. Якщо йдеться про соціальний розвиток, переважають позиції, що висвітлюють загально соціальний контекст, наприклад: «Розвиток соціальний – процес, в ході якого відбуваються суттєві кількісні та якісні зміни в соціальній сфері суспільного життя в цілому або в окремих її компонентах – соціальних відносинах, соціальних інститутах, соціально-групових та соціально-організаційних структурах та ін.» [9, с. 238]. Загалом розвиток характеризує процес руху та вдосконалення, але нас цікавить не стільки визначення цього терміну, скільки сутнісні характеристики, зокрема те, що рушійна сила розвитку – боротьба суперечностей. В соціальній сфері суперечності виникають у взаємодії потреб та прагнень людини з людиною, людини зі спільнотою, спільноти зі спільнотою і т.д. Враховуючи вищезазначене, розвиток соціальної культури студентської молоді – це процес зовнішнього керування соціальним становленням цієї соціальної групи як у ВНЗ (навчальна та

позанавчальна діяльність), так і поза межами навчального закладу у соціальному просторі та інформаційному віртуальному середовищі.

Провідними чинниками розвитку соціальної культури студентів є навчально-виховний процес у ВНЗ (здебільшого поза навчальна діяльність), інформаційно-комунікативне середовище студентської молоді (нові медіа, віртуальне середовище тощо). Окрім того існують види соціальної життєдіяльності студентської молоді, які сприяють розвитку соціальної культури (переважно самоврядування, волонтерство, громадська діяльність, інформаційно-комунікативна в умовах інформаційного суспільства, але не зменшується значення наукової, професійно зорієнтованої, творчої та мистецької діяльності у позанавчальний час). Особливістю впливу цих чинників є те, що нові засоби взаємодії студентів у віртуальному просторі можуть обумовлювати та поєднувати різні види активності, зокрема створення сприятливого інтелектуально-інформаційного та креативного середовища для студентів їх власними зусиллями(веб-сайт зі сторінками-профілями, які студенти можуть змінювати на власний розсуд) можуть сприяти більш активній участі у самоврядуванні та волонтерстві.

Пошук адекватних механізмів активізації процесу вдосконалення соціальної зрілості студентства у поза навчальному процесі дозволяє стверджувати, що в сучасних соціально-культурних умовах ефективною є анімаційна діяльність як засіб соціалізації та соціального виховання. Анімаційну діяльність, зокрема зі студентською молоддю, досліджували Т. Лесіна, Н. Максимовська, М. Петрова, Л. Тарасов та ін. На основі урахування позиції Л. Тарасова, який доводить, що «анімаційна діяльність – процес глибинної (буттєвої) взаємодії людини з оточуючим світом, під час якої відбувається задоволення та зростання духовних потреб. Вона є вільною суспільно-значущою активністю індивідів та соціальних груп, що спрямована на духовно-творчий розвиток особистості та духовне оздоровлення суспільства» [13, с. 47], поглиблюється значення анімаційної діяльності зі студентською молоддю. Динаміка духовно-соціальних потреб з метою вдосконалення соціуму, на наш погляд, є сутністю сучасного розуміння анімації зі студентською молоддю якщо йдеться про розвиток соціальної культури.

Анімаційна діяльність зі студентами трактується М. Петровою як «сукупність соціально-значущих дій особистості, що спрямовані на інтенсивну усвідомлену її взаємодію з оточуючим середовищем та засвоєння соціокультурних цінностей, у процесі задоволення релаксаційно-відновлювальних, культурно-освітніх та культурно-творчих потреб та інтересів» [6, с. 9]. На нашу думку, досліджуючи анімацію як чинник розвитку соціальної культури студентів, не варто плутати дії учасника анімації з діями фахівця, які активізують особистість, оскільки кінцевою метою є створення умов для розвитку соціальної культури, а ці умови створюються не власне студентами – це відбувається на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між фахівцями з організації соціального виховання та за безпосередньої участі самих соціальних суб’єктів, зокрема активних студентів.

Наукове підґрунтя для розгляду анімаційної діяльності як основи дослідження соціальної культури студентської молоді покладене у сучасних соціально-педагогічних дослідженнях Л. Волик, Т. Лесіної, Н. Максимовської, в яких зокрема акцентується на тому, що саме компоненти активності, емоційної насиченості, непримусовості, притаманні анімаційній діяльності, уможливлюють

безпосередню участь студентської молоді в процесі соціальної взаємодії, сприяють послабленню впливу асоціальних факторів середовища, посиленню їх свідомої участі у просоціальних процесах розбудови суспільного життя [4].

Продуктивним є підхід Л. Тарасова до дослідження анімації в контексті розвитку соціально-підтримуючих громадських ініціатив. Учений розглядає анімаційний процес на трьох рівнях: екзистенційно-мотиваційному (складається з прагнення займати життя як простір, проживати його цілісно, мати право на власне життя, почути світ у відношенні смислу); структурно-діяльнісному (особисто значуща та суспільно корисна перетворювальна діяльність, комунікативна, рефлексивна, пізнавальна); культуро творчому (виявлення соціокультурних лідерів, створення об'єднуючих елементів культури та мистецтва, активізація суспільно-просвітницької діяльності, розвиток суспільно-творчих неформальних об'єднань, що спрямовані на духовне оздоровлення суспільства)[13, с. 70-76]. В цілому погоджуємося з позицією автора, що під час здійснення анімаційного процесу внутрішнє переконання стає мотивом для просоціальної поведінки. Ця концепція сприяє розумінню поступового розгортання активності соціальних суб'єктів, генеруванню ініціатив у сфері громадської діяльності, що в сучасних умовах розбудови інформаційного суспільства є однією з умов активізації участі соціальних суб'єктів у суспільному житті.

Наукові результати. Враховуючи вищевказане, в цьому дослідженні анімаційна діяльність – це суспільна практика, у процесі реалізації якої відбувається активізація соціально-позитивної взаємодії у соціальному середовищі студентства як соціального суб'єкта, що сприяє динаміці соціальності студентської молоді шляхом створення умов для зростання духовних потреб та безпосередньої участі у соціальному вдосконаленні. Анімаційна діяльність має унікальні властивості для розвитку соціальної культури студентів, що особливо актуалізуються в умовах інформаційного суспільства: по-перше, анімаційна діяльність мотивує особистість молодої людини до вдосконалення власних духовних потреб, що перевтілюються у соціально-позитивну активність, зокрема в інформаційному середовищі; по-друге, під час участі у анімаційних заходах консолідується студентська спільнота і виробляються спільні позитивні моделі взаємодії у середовищі життєдіяльності, в тому числі через віртуальний простір; по-третє, просоціальна анімаційна активність створює передумови для вироблення ініціатив у напрямі вдосконалення соціального всесвіту; по-четверте, поєднуючись із традиційними видами студентської активності, анімація стає чинником зростання якості самоврядування студентів, поліпшення взаємодії в спільноті і винесення соціально позитивних дій у зовнішнє середовище за допомогою новітніх засобів комунікації та можливостей перетворення інформації; по-п'яте, поєднуючи засоби, що активізують особистість та групи (мистецтво, туризм, гра тощо) з недирективними методами та формами виховання (акції, квести, флеш-моби, тренінги та ін.) на основі активної діяльності у віртуальному середовищі утворюються нові можливості соціального зростання.

Таким чином, соціальне зростання студентської молоді в інформаційному суспільстві зумовлене активізацією інформаційного середовища і засобів, які дозволяють швидко отримувати інформацію, вмінням використання нових засобів комунікації, легким сприйняттям нової інформації, формуванням нових соціальних норм у привабливому віртуальному просторі, постійним доступом до

джерел отримання інформації, можливістю збільшення кількості каналів комунікації, отримання популярності через медіа засоби, можливість розбудовувати соціальну взаємодію у відкритому віртуальному середовищі. Загалом соціальна культура студентської молоді в інформаційному суспільстві формується та розвивається під впливом інформаційного середовища, зокрема через активну взаємодію у віртуальному середовищі та виявленні нових моделей соціальної інтеракції у ньому. Окрім традиційних видів активності: навчальної та поза навчальної (переважно самоврядування, волонтерська, наукова, творча та мистецька діяльності), які мають розвивати соціальну культуру студентів, актуалізується застосування анімаційної діяльності як виду суспільної практики соціально-виховного спрямування, яка дозволяє просуватися шляхом вдосконалення духовних потреб особистості, мотивувати на про соціальну діяльність, зумовлювати консолідацію студентських груп та виявляти про соціальні ініціативи як у найближчому соціальному оточенні, так і у ширшому територіальному та віртуальному просторі.

Перспективно подальшого дослідження є розробка структурної моделі соціальної культури студентської молоді в інформаційному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ерасов Б. С. Социальная культурология: Учебник для студентов высших учебных заведений / Б. С. Ерасов. — Издание третье, 1 доп. и перераб. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 591 с.

2. Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості: аналіт. доп. / Д. В. Дубов, О. А. Ожеван, С. Л. Гнатюк. — Київ. : НІСД. — 2010. — 64 с.

3. Лесіна Т. М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Т. М. Лесіна. – Херсон, 2009. – 253 с.

4. Максимовська Н. О. Соціально-педагогічна діяльність зі студентською молоддю у сфері дозвілля: анімаційний підхід : монографія / Н. О. Максимовська. – Х. : Друк ТОВ «Тім Пабліш Груп», 2015. – 368 с.

5. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений : монография / Е. Г. Михайлева. — Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 576 с.

6. Петрова М. С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов вуза : дис. на соискание учен. Степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Петрова Мария Сергеевна ; Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. — Кострома, 2007. — 170 с.

7. Рижанова А. О. Якісні рівні соціальності / А. О. Рижанова // Культура та інформаційне суспільство XXI століття : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф. молодих учених, 24–25 квіт. 2014 р. / Харків. держ. акад. культури, Нац. акад. мистецтв України, Ін-т культурології. — Харків, 2014. — С. 37–38.

8. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.05 «Соц. педагогіка» / С. В. Савченко. — Луганськ, 2004. — 455 с.

9. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие [для студентов высш. учеб. заведений] / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. — М. : Академия, 2002. — 368 с.

10. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурянская. — Харьков : Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2006. — 576 с.

11. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / Нар. укр. акад. ; под общ.ред. В. И. Астаховой. — Харьков : Изд-во НУА, 2010. — 408 с.

12. Тадаева А. В. Социализация молодежи в условиях современного информационного общества [Электронный ресурс] / А. В. Тадаева. — Режим доступа: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/250/1/dncpc_2013_38.pdf. — Загл. с экрана.

13. Тарасов Л. В. Социокультурная анимация в XXI веке: концепция развития социально-поддерживающих гражданских инициатив в России : монография / Л. В. Тарасов. — М. : Русаки, 2012. — 223 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Шевченко Г.П.

УДК 372.46

к. пед. н., доц. **Павелко В.В.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ НА ПРИКЛАДІ ПРИЙОМІВ ПИСЬМОВОГО МНОЖЕННЯ Й ДІЛЕННЯ

Стаття присвячена обґрунтуванню необхідності адаптації методики навчання математики до сучасних умов модернізації початкової ланки освіти. Автором пропонуються розроблені методичні рекомендації навчання молодших школярів прийомів письмового обчислення на основі ознайомлення з першими алгоритмами письмового множення й ділення. Описуються результати порівняльного аналізу методик останніх десятиліть щодо зазначеного питання. Звертається увага на необхідність реалізації в начально-виховному процесі й, зокрема, на уроках математики закону свідомості. Використання моделювання у сучасному процесі навчання визначається як один із найважливіших чинників розуміння, усвідомленого сприймання й формування дієвих і творчих знань та умінь учнів. Визначаються умови оволодіння молодшими школярами моделюванням як методом наукового пізнання.

Ключові слова: компетентнісний підхід, моделювання, молодші школярі, обчислювальні компетенції, письмові обчислення.

The article is devoted to substantiation of necessity of adaptation methods of teaching mathematics to modern conditions of modernization of primary-level education. The author offers elaborated methodological recommendations how to teach primary school pupils the techniques of written calculations based on first acquaintance with algorithms of written multiplication and division. There is described the results of comparative analysis of methodologies of recent decades on this issue. Attention is drawn to the need to implement in the educational-training process and, in particular, on the lessons of mathematics the law of consciousness. The use of modeling in the modern process of teaching is defined as one of the most important factors of understanding, conscious perception and formation of effective

and creative knowledge and skills of pupils. There are determined the conditions of mastering by the primary school pupils of modeling as a method of scientific knowledge.

Key words: competence approach, modeling, primary school pupils, calculating competences, written calculation.

Сучасність ставить нові вимоги до фахової підготовки майбутніх педагогів. Тому в умовах реформування освіти в Україні пріоритетна повинен надаватися формуванню нової генерації педагогічних кадрів, яка оволодіває базовими принципами особистісно та гуманістично зорієнтованої парадигми освітньо-виховного процесу. Однією із передумов вирішення цього надзвичайно важливого завдання є підвищення рівня, підготовка вчителя початкових класів й, зокрема, до викладання математики.

Компетентнісний підхід в освіті вимагає відходу від інформаційної спрямованості навчання та перенесення акценту із засвоєння нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток у школярів здатності самостійно практично діяти, застосовувати індивідуальний досвід і досягнення у нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях.

Початковий курс математики – це пропедевтика вивчення систематичних курсів алгебри, геометрії, інформатики, розв'язування задач й обчислень із фізики, хімії, астрономії, біології, географії тощо. Одним із основних його завдань є опанування учнями предметних математичних компетенцій, зокрема й обчислювальних.

Проблему навчання молодших школярів математики, складовою якої є ознайомлення з письмовими обчисленнями, та умови ефективності навчально-виховного процесу досліджувало багато науковців і педагогів минулого й сучасності, зокрема М. Бантова, Г. Бельтюкова, М. Богданович, В. Болтянський, М. Бурда, О. Корчевська, В. Максименко, М. Моро, Я. Пасічник, А. Пишкало, О. Полевщикова, О. Савченко, С. Скворцова, Л. Фрідман та інші. Водночас сьогодні недостатнім є вивчення питання методики здійснення усвідомленої роботи учнів на уроках математики й, зокрема, систематичного використання моделювання як умови ефективності такої роботи.

Мета статті – обґрунтувати необхідність та описати практичні основи застосування моделювання під час формування у молодших школярів письмових прийомів обчислення.

Л. Фрідман, з'ясовуючи питання, в яких випадках те, що сприймається, є усвідомленим, звертав увагу на доведений у психології закон свідомості: активно сприймається й усвідомлюється лише той зміст матеріалу, який представлений перед людиною як предмет, на який спрямовані його дії [10, с. 72]. Одним із найважливіших чинників розуміння, усвідомленого сприймання й формування дієвих і творчих знань та умінь учнів є використання у сучасному процесі навчання моделювання. Правильне його застосування обґрунтовується єдністю кількох аспектів, а саме:

а) моделювання як засіб навчання, коли модель – це об'єкт, що підлягає як безпосередньому спогляданню та сприйманню, так і відтворенню логічних операцій;

б) моделювання – це джерело нових знань, тобто метод наукового пізнання, необхідний для впорядкування існуючих знань, самостійних теоретичних висновків та для подальшого розвитку пізнання.

Чітке визначення умов оволодіння учнями моделюванням як методом наукового пізнання дав Л. Фрідман [10]. Саме їх, як показує дослідження, можна вважати узагальненими порадами. Вони передбачають, що потрібно не лише ознайомити школярів із поняттям «модель», «моделювання», але й продемонструвати (показати) процес моделювання понять, дій, величин і явищ, що вивчаються на відповідному етапі. Крім цього, необхідно, щоб учні самі будували моделі, вивчали ці поняття, дії та явища за допомогою моделювання, але обов'язково під керівництвом учителя.

Моделювання є необхідною умовою забезпечення розуміння школярями прийомів письмового множення і ділення. В учнів молодшого шкільного віку розуміння, усвідомлення абстрактного математичного матеріалу й, відповідно, формування логічного мислення обумовлюється безпосереднім «баченням» матеріалу, а при можливості і процесу його утворення. Помічником педагога у таких випадках стає моделювання. Тому у процесі навчання під час розкриття змісту алгоритму письмового множення наявність моделювання, яке супроводжується поясненням учителя й завершується відповідним показом запису на класній дошці, буде безпосередньо «видимим» матеріалом абстрактного поняття – алгоритму письмового обчислення.

Письмові прийоми, зокрема множення й ділення, являють собою запис виконання відповідних арифметичних дій стовпчиком з обов`язковим дотриманням алгоритму. З першого уроку вивчення матеріалу вказаної теми робота має спрямовуватися на свідоме сприймання та засвоєння алгоритмів виконання арифметичних дій, а не на запам`ятовування їх. Тому лише традиційного усного «пояснення прийомів письмового обчислення, яке вчитель проводить на основі наочного показу запису на класній дошці, ... послідовність виконання окремих операцій встановлюється на основі зручності виконання обчислень,... Розміщення записів окремих елементів письмових обчислень відбувається зазначеним чином тому, що так прийнято записувати, тобто, по встановленій традиції» [8, с. 94] на сучасному етапі є недостатнім, потребує змін. Варто зазначити, що, на перший погляд, актуальність цього пояснення є незмінною упродовж останніх кількох десятиліть. Щоб учні не формально, а усвідомлено засвоїли зміст алгоритмів письмових обчислень, зпрзуміли основну відмінність письмових обчислень від усних, необхідним є застосування моделювання в процесі навчання, поки виконання обчислювального прийому не набуде автоматизованої навички.

Основними етапами формування обчислювальних прийомів, як усних, так і письмових, є такі:

1) постановка проблеми, тобто запис прикладу, результати якого потрібно обчислити;
2) моделювання прийому;
3) запис алгоритму;
4) формування автоматизованих навичок.

Увагу зосередимо на етапі моделювання прийому.

У цьому випадку моделювання відбувається шляхом маніпулювання відповідними моделями лічильних одиниць, які «підписують» розрізними картками-цифрами. Результатом такої роботи є висновок – правило, яке формулюється, й вчитель на класній дошці демонструє запис. Він і є зразком для подальшої роботи по формуванню і учнів автоматизованих навичок письмового

обчислення. Крім того, ці правила можна оформити у вигляді таблиці, склавши алгоритм виконання обчислення з відповідним записом арифметичної дії. На початковому етапі це полегшить школярам процес обчислення та прискорить запам`ятовування послідовності дій.

Розглянемо на конкретних прикладах розроблені методичні рекомендації щодо застосування моделювання під час формування прийомів письмових обчислень, а саме письмового множення.

1) Пояснення алгоритму базується на змісті дії множення. Для цього нагадуємо школярам, що, наприклад, 5 • 3 означає, що по 5 взяти 3 рази, тобто по 5 паличок взяти 3

рази, бо множення – це додавання однакових доданків.



5 + 5 + 5 = 15, 5 • 3 = 15

2) На основі змісту дії множення пояснюється суть прийому:

312 • 3 = 312 + 312 + 312

Дія письмового додавання вже засвоєна учнями, тому зручно її виконати так:

$$\begin{array}{r} 312 \\ +312 \\ +\underline{312} \\ 936 \end{array}$$

3) Моделювання цієї дії (див. рис. 1):

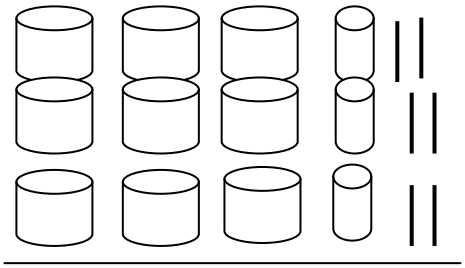
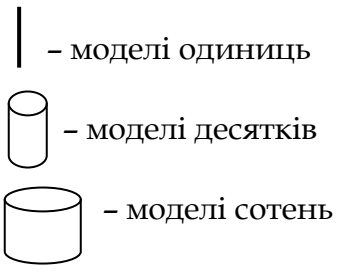


Рис. 1. Модель дії додавання однакових доданків.



4) На основі аналізу моделі добиваємося усвідомлення, що необхідно по три пучки-сотні взяти тричі, по одному пучку-десятку – тричі, по дві палички-одиниці – тричі. Це ж саме можна виконати у зворотньому порядку: по дві палички-одиниці взяти тричі, по одному пучку-десятку взяти тричі і по три пучки-сотні взяти тричі. Внаслідок цього отримаємо модель числа, яка містить 9 пучків-сотень, 3 пучки-десятки і 6 паличок-одиниць. Отже, добуток чисел 312

і 3 дорівнює 936. Такий спосіб пояснення прийому забезпечує його розуміння, а згодом й усвідомлене використання.

5) Використовуючи моделювання, пояснюється зміст цього прийому, спираючись на властивість множення суми на число:

312 • 3 = (300 + 10 + 2) • 3 = (2 + 10 + 300) • 3 = (2 од. + 1 дес. + 3 сот.) • 3= 2 од • 3 + 1 дес • 3 + 3 сот • 3 = 6 од. + 3 дес. + 9 сот. = 6 + 30 + 900 = 936

6) Учням пропонується скорочена форма запису і формулюється алгоритм письмового множення:

$$\begin{array}{r} \times 312 \\ \underline{\quad 3} \\ 936 \end{array}$$

При цьому наголошується, що розрядні одиниці першого множника слід множити на другий множник. Відзначимо, що, на жаль, на практиці часто подається неправильний алгоритм – другий множник множать на цифри першого множника, що суперечить змісту дії множення.

Пояснюючи прийом письмового множення, потрібно звернути увагу на етапи 5 і 6, описані вище, під час яких учні мають:

а) усвідомити, що основою є властивість множення суми на число, яку можна проілюструвати, застосовуючи моделі лічильних одиниць;

б) переконатися, що, переставивши розрядні доданки, отримаємо той самий результат при множенні;

в) зрозуміти спосіб запису «стовпчиком» (записуємо другий множник під одиницями першого множника; ставимо під ними риску, пояснюючи, що вона тут замінює знак «=»; зліва ставимо знак «х», наголошуючи, що в даному випадку дію множення позначаємо саме так, а не крапкою).

На завершальному етапі вивчення алгоритму письмового множення учні мають вміти:

1) свідомо відтворити та прокоментувати послідовне виконання порозрядного множення й спосіб запису отриманих добутків;

2) застосувати алгоритм під час розв'язування подібних прикладів і прокоментувати спосіб їх розв’язування.

Описаний нами випадок письмового множення є найпростішим поміж інших прикладів цієї дії. Водночас він є тією основою, на якій розкриваються, вивчаються й засвоюються складніші випадки письмового множення в концентрі «Тисяча».

Використання моделювання має відбуватися з дотриманням дидактичних умов його ефективного застосування, як під час розкриття змісту алгоритму письмового множення, так і вивчення інших випадків цього прийому. Моделювання в цьому процесі має важливе значення, а саме: забезпечення усвідомлення обчислення, попередження можливих помилок, ліквідація труднощів, які породжуються нерозумінням хоча б одного з моментів у процесі виконання й запису обчислення письмового множення.

Важливою складовою навчання письмовим обчисленням молодших школярів є ознайомлення їх з алгоритмом письмового ділення, який традиційно вважається важким для сприймання учнями. Тому для полегшення змісту, забезпечення усвідомлення його суті використання моделювання є особливо необхідним.

Легко помітити, що й сьогодні актуальним є твердження 80-тих років ХХ ст., що «спостереження в школі переконують у тому, що засвоєння пояснення

письмового ділення пов'язано з певними труднощами. Хоча ці труднощі викликані певною мірою об'єктивною причиною – складністю самого алгоритму письмового ділення, все-таки успіх вивчення даного питання, як і багатьох інших, більшою мірою залежить від якості роботи вчителя, від вибраної методики вивчення даної теми» [1, с. 132].

У цьому випадку моделювання є тим чинником, який дозволяє запобігти виникненню труднощів. Тому педагогу потрібно на початковому етапі змоделювати відповідний прийом, використовуючи моделі розрядних одиниць, а не традиційно обмежуватися лише зразком письмового запису. Тому, на нашу думку, випадок виду 966:3, на основі якого відбувається пояснення теми, недостатньо розглядати «без детального коментування, тут головною виступає форма запису, розміщення компонентів письмового ділення» [3, с. 191]. Його необхідно змоделювати, щоб діти на досить легкому і простому прикладі зрозуміли суть алгоритму письмового ділення – як усіх його етапів, так і самого запису виконання обчислення. Такий підхід полегшує засвоєння інших випадків, які поступово ускладнюються, стає тією зрозумілою школярам основою, на якій за аналогією розкриваються ці прийоми.

Опишемо моделювання виконання ділення 966:3. Даний випадок проілюструємо на моделях лічильних одиниць з арифметичного ящика. Хоча тут можна застосовувати моделі іншого виду, наприклад, палички і пучки паличок; квадратики, смужки з квадратиків та квадрати із таких смужок.

Число 966 – ділене, змоделюємо його так: 9 дощечок (9 сотень), 6 брусків (6 десятків), 6 кубиків (6 одиниць). Поділити це число на 3 означає, що ці моделі потрідно розкласти, розділити на три частини так, щоб у кожній була однакова кількість моделей лічильних одиниць. Ділення на 3 рівні частини виконуємо відлічуванням по одній однорідній моделі в кожну частину. Проілюструємо цей процес ділення, попередньо занумерувавши окремо кожну дощечку, брусок і кубик, тобто число 966 (рис. 2):

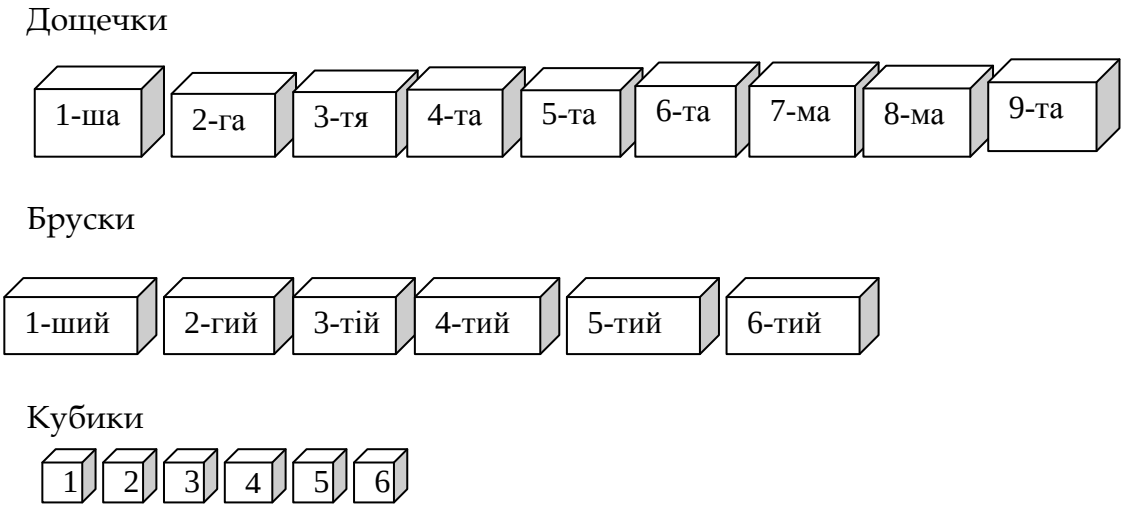


Рис. 2. Модель числа 966

«Розкладаємо» (ділимо) модель числа 966 на три рівні частини, як це показано на рис. 3:

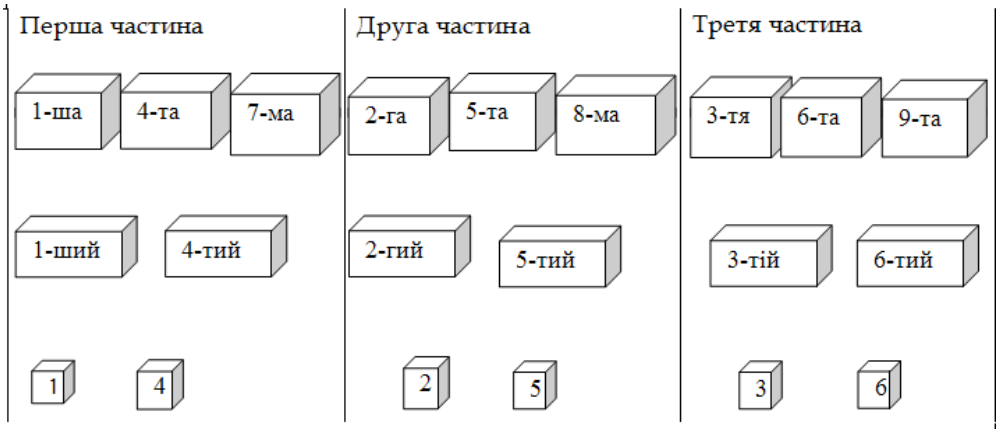


Рис. 3. Поділ моделі числа 966 на три рівні частини

У результаті отримали в кожній із трьох утворених частин по 3 дощечки (сотні), по 2 бруски (десятки), по 2 кубики (одиниці). При цьому вчитель звертає увагу учнів на те, моделі яких розрядних одиниць є в утворених частинах після ділення. Наголошуючи, що оскільки ділення розпочинали з дощечок, які є моделями сотні, тому, відповідно до порозрядного складу чисел, у кожному новому утвореному числі, частці, крім розряду сотень, повинні бути десятки й одиниці, тобто буде 3 цифри. Це підтверджує й результат моделювання.

Учні мають можливість «побачити» та переконатися у «розрядній характеристиці» кожної із визначених цифр, що утворюють частку.

Далі педагог показує зразок письмового запису дії ділення та формулює алгоритм її виконання стосовно конкретного прикладу. Обов'язково пояснити, що «кут» у цьому записі позначає знак ділення, результат ділення – частку записуємо під горизонтальною рискою цього кута.

```
966 | 3
9   |---
--  | 322
 6
 6
--
 6
 6
--
 0
```

Завершується робота складанням правила послідовності виконання обчислення – поширеним алгоритмом письмового обчислення дії ділення: Аналізуючи описаний нами підхід, можна стверджувати, що він є вирішенням ситуації, про яку, як неможливу, М. Моро та А. Пишкало зазначали ще в 70-тих роках і яка залишалася актуальною й на початку XX ст.: «введення письмового ділення багатоцифрового числа на одноцифрове в загальному випадку (коли не кожний розрядний доданок ділиться на це число) не можна безпосередньо пояснити, спираючись тільки на ділення суми на число, а урок, на якому діти вперше ознайомлюються зі способом письмового ділення на одноцифрове число, доцільно почати з розгляду прикладу з докладним поясненням і показом потрібних записів» [6, с. 322]. Сьогодні є вагомі підстави стверджувати, що при наявності у процесі навчання моделювання, яке здійснюється з дотриманням умов ефективного його використання, можна «безпосередньо пояснити» і показати, продемонструвати цей загальний випадок письмового ділення й усі інші. Не лише можна, а обов'язково потрібно для усвідомленого сприймання теми, яка часто викликає труднощі у школярів.

Звернемо увагу, що для запобігання виникненню помилок особливо необхідно застосувати моделювання під час пояснення тих прийомів письмового ділення, коли потрібно одиниці вищого розряду діленого виразити одиницями

нижчого розряду (816:4, 216:2); коли кількість цифр у частці не співпадає з кількістю цифр діленого; коли в записі частки всередині є нуль.

Для полегшення запам'ятовування алгоритму й доведення навичок письмового ділення до автоматизму у класі на уроках математики вивішується (і, крім того, може бути в кожного учня) інструктивна таблиця. Вона є довідкою, пам'яткою та орієнтиром для самостійного виконання вправ. Тобто «перекладає» суть абстрактного матеріалу письмового обчислення, а саме ділення, на рівень конкретного словесно-наочного сприймання.

Ми розглянули ті випадки письмового множення й ділення, що вивчаються у початковому курсі математики, які є основою для формування наступних прийомів відповідних арифметичних дій. Щоб діти набули вміння й потреби самостійної й водночас постійної, систематичної роботи з моделями, потрібно створювати умови для формування таких умінь. Тому розв'язування вправ педагогу необхідно систематично супроводжувати використанням моделювання, контролюючи при цьому таку роботу.

Учень бачить те, що робить учитель, сам відтворює на дидактичному матеріалі той самий прийом, чує пояснення педагога, сам повторює пояснення. Таким чином виникає ряд тимчасових нервових зв'язків, які створюють фізіологічну основу засвоєння матеріалу. Крім того, школярів, починаючи з початкових класів, необхідно поступово підводити до усвідомлення в старших класах того, що поняття, які вони вивчають, а особливо математичного змісту, є моделями певних ситуацій чи відношень реальної дійсності.

Щколяр має не лише розуміти схеми, таблиці чи інші засоби моделювання, а й самостійно, без нагадування вчителя використовувати відповідні засоби під час виконання завдань. Узагальнюючи запропоновані методичні рекомендації використання моделювання у процесі формування прийомів письмових обчислень, можна стверджувати, що для формування усвідомлених знань прийомів обчислень потрібно кожен із них моделювати за допомогою засобів-моделей розрядних одиниць. Це полегшує учням сприймання нового матеріалу, який має ознаки абстрактного, робить його конкретним, доступним і зрозумілим. Крім того, це дає можливість урізноманітнити урок, зробити його і змістовним, і цікавим.

Застосування моделювання нівелює можливість бездумно, механічно повторювати пояснення за вчителем і сприяє формуванню школяра, як думаючої людини, здатної обґрунтувати свої дії. Тому доцільним є розробка і в подальшому методичних рекомендацій щодо використання моделювання в процесі навчання молодших школярів і, зокрема, на уроках математики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бантова М. О. Методика викладання математики в початкових класах / М. О. Бантова, Г. В. Бельтюкова, О. М. Полевщикова. – К. : Виша школа, 1982. – 288 с.

2. Богданович М. В. Методика вивчення нумерації і арифметичних дій в початковій школі : навч. посіб. для учнів пед. училищ / М. В. Богданович. – К. : Вища школа, 1991. – 206 с.

3. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах : навч. посіб. / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король.– 2-е вид. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 365 с.

4. Компетентнісний підхід у навчанні математики / Упоряд. О. Онопрієнко, О. Кондратюк. – К. : Шкільний світ, 2014. – 127 с.

5. Корчевська О. П. Навчаємо математики. Методика обчислень. 1–4 класи / О. П. Корчевсьеа – Тернопіль : Мандрівець, 2003. – 98 с.

6. Моро М. Г., Пишкало А. М. Методика навчання математики в 1-3 класах : посіб. для вчителя / М. Г. Моро, А. М. Пишкало. – 1975. – 304 с.

7. Осинская В. Н. Формирование умственной культуры учащихся в процессе обучения математике / В. Н. Осинская. – К. : Радянська школа, 1989. – 188 с.

8. Саткин Л. Н. Методика начального обучения математики / Л. Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1972. – 319 с.

9. Скворцова С. О. Математика в 3-му класі: Методичний посібник для студентів педагогічних вузів та вчителів початкових класів / С. О. Скворцова, Т. І. Мартинова, Т. О. Шевченко.. – Одеса: Автограф, 2003. – 268 с.

10. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

11. Чашечникова О. С. Концептуальні засади формування і розвитку творчого мислення школярів в ході навчання математики / О. С. Чашечникова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : СумДПУ м. А. С. Макаренка, 2013. – № 2 (28). – С. 141–152.

Рецензент: д. пед. н., проф. Вихрущ А.В.

УДК 378.147 д. пед. н., проф. **Хом'юк І.В.**
(ВНТУ)

ГОТОВНІСТЬ ДО ЗМІНИ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті визначено, що саме здатність до гнучкого реагування на плинні умови майбутньому інженеру забезпечує професійна мобільність, яку бажано сформувати під час навчання у виші. Автором проаналізовані поняття «професійна мобільність» і «готовність до зміни діяльності» й на основі аналізу науково-методичних праць встановлено, що категорія «професійна мобільність» є синтезом трьох основних категорій: готовність, спроможність і здатність. Наведено результати діагностування готовності майбутніх фахівців до зміни професійної діяльності. Визначено, що готовність до зміни діяльності можна розглядати не лише в контексті зміни професійної діяльності, але й у процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів. Запропоновано складові готовності студентів до успішної реалізації математичної діяльності: психологічну готовність, теоретичну готовність (інтелектуальний, когнітивний компоненти), практичну готовність, готовність до подальшого математичного самовдосконалення.

Ключові слова: вища математика, готовність, математична мобільність, мобільність, професійна діяльність, професійна мобільність.

It is defined in the artice that ability to flexible response to fluid conditions is provided by professional mobility of future engineer which must be created during study in higher education institution. The author has analysed the concepts «professional mobility» and «readiness for changing activity» and on the basis of the analysis of scientific and methodical works is established that the category «professional mobility» is synthesis of three main categories: readiness, talent and ability. Results of diagnosing of future experts readiness for changing professional activity are given. It is defined that readiness for changing activity can be considered not only in the context of changing professional activity, but also in the process of educational and cognitive activity of students. It is offered components of students readiness for successful implementation of mathematical activities: psychological readiness, theoretical readiness (intellectual, cognitive components), practical readiness, readiness to further mathematical self-improvement.

Keywords: the higher mathematics, readiness, mathematical mobility, mobility, professional activity, professional mobility.

Актуальною проблемою вищої професійно-технічної освіти є проблема формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця для різних галузей ринкової економіки. Головна умова успішності сучасної освіти – здатність до гнучкого реагування на плинні умови оточуючої дійсності. Державі та суспільству необхідно, щоб майбутні фахівці і фахівці інженерних спеціальностей зокрема були спроможні гнучко перебудовувати зміст своєї діяльності у зв'язку зі зміною потреб ринку праці – старий досвід у нових умовах може виявитися не тільки не корисним, але навіть шкідливим. Така здатність необхідна і самій людині, отже виникає потреба в «навчанні довжиною в життя» для отримання нових знань і навичок, «прив'язаних» до конкретних умов і до ситуації в регіоні, державі, світі в

цілому. Здатність до гнучкого реагування на плинні умови майбутньому інженеру забезпечує саме професійна мобільність, яку бажано сформувати під час навчання у виші.

Теоретичний аналіз наукових джерел показує, що базовими для розв'язання проблеми розвитку професійної мобільності є дослідження, пов'язані з ідеєю формування нового покоління фахівців та наукового осмислення проблеми мобільності (В. Андрущенко, П. Блау, О. Данкен, І. Зязюн, В. Кремень, П. Сорокін, Д. Фезерман та інші).

Деякі аспекти феномену професійної мобільності висвітлені в педагогічних дослідженнях з проблеми формування професійної компетентності фахівців різних напрямів підготовки, і саме професійна мобільність розглядається як одна з важливих складових професійної компетентності (Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, А. Хуторський та ін.). Окремі питання професійної підготовки, формування професійної компетентності, професійної мобільності, конкурентоздатності та затребуваності фахівців на сучасному ринку праці висвітлені в роботах С. Батишева, Є. Іванченко, Н. Бідюк, Т. Десятова, Д. Костюка, Н. Ничкало, О. Новікова, Л. Нічуговської, Л. Сушенцевої та ін.

Проблему формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності висвітлено в працях Є. Климова, М. Корольчука, Н. Максимчук, С. Тарасової. У працях цих учених відображено пошук нових підходів до формування професійної мобільності фахівців, проте здобутки вчених доцільно продовжити та поглибити.

Мета даної статті – проаналізувати взаємозв'язок професійної мобільності із готовністю до зміни діяльності та визначити готовність студентів до успішної реалізації математичної діяльності у вищому технічному навчальному закладі.

Спочатку звернемось до з'ясування критеріального апарату названого процесу, а саме визначимо ключові для нас категорії «професійна мобільність» та «готовність до зміни діяльності». Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що існують різні погляди на визначення поняття «професійна мобільність» (ПМ). В одних випадках ПМ визначається як зміна групою чи індивідом позиції, місця, яке він обіймає у професійній структурі, переходи людей з одних професійних груп і прошарків до інших (В. Воронкова [1]); в інших – ми знаходимо визначення ПМ як своєрідної форми адаптації особистості до нових технологічних і економічних умов функціонування (Т. Заславська [2]) або готовність до засвоєння інновацій в освіті, до самовдосконалення, саморозвитку, реалізації себе в педагогічній діяльності і професійному співтоваристві (Б. Ігошев [4]). Деякі джерела визначають ПМ як готовність і здатність особи достатньо швидко і успішно оволодівати новими технологіями, які забезпечують ефективність нової професійної діяльності (І. Шпекторенко [15]). С. Капліна [5] визначає професійну мобільність як інтегративну характеристику готовності інженера до успішної адаптації в умовах виробництва, що включає сукупність базових компонентів (ключові компетенції і кваліфікації) професійної культури і професійної компетентності (високий інтелект, креативні здібності, професіоналізм), що дозволяють йому бути конкурентоздатним на ринку праці. Зустрічається і визначення ПМ як внутрішньої свободи, самовдосконалення особистості, що базується на стабільних цінностях і потребі в самоорганізації, самовизначенні та саморозвиткові, *здатності* швидко реагувати на зміни в соціумі завдяки грамотності, освіченості та

професійній компетентності (Л. Рибникова [9]). Також з психологічної точки зору ПМ трактують як рівень психологічної готовності фахівця до діяльності в умовах конкуренції та нестабільності на ринку праці (Ф. Гайсин, Ф. Хаізов [14]).

Отже, можна стверджувати, що категорія «професійна мобільність» є синтезом трьох основних категорій: готовність, спроможність і здатність.

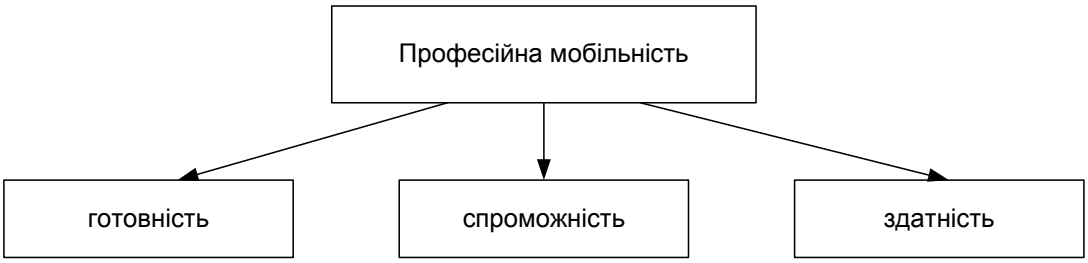


Рис.1. Структура професійної мобільності

У контексті нашого докторського дисертаційного дослідження «Система формування професійної мобільності майбутніх фахівців машинобудівної галузі» [12] ключовим у визначенні цього поняття ми визначили здатність особи швидко переключатися на суміжний вид діяльності в межах своєї спеціальності, що в свою чергу вимагає: постійно підвищувати свою освіту та кваліфікацію; швидко освоювати технічні засоби, технічні процеси; уміння швидко орієнтуватися в ситуації; здатності швидко реагувати на соціально-економічні зміни завдяки професійній компетентності.

На нашу думку, професійна мобільність майбутнього інженера-машинобудівника визначається у:

- здатності швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, що обумовлений створенням нових технологічних машин та комплексів;
- готовності визначати оптимальні умови виконання технологічних операцій, застосовуючи сучасні алгоритми оптимізації технологічних режимів, засоби автоматизації для умов реального виробництва;
- спроможності вивчити та аналізувати науково-технічну літературу, періодичні видання, Internet та досвід промисловості щодо досліджуваного технологічного процесу або об'єкта дослідження, застосовуючи сучасні методики пошуку науково-технічної інформації, засоби автоматизованого проектування для умов реального виробництва або технологічної лабораторії.

Розглянемо готовність до зміни діяльності в контексті формування професійної мобільності майбутнього фахівця інженерної галузі.

Проблема готовності стала об'єктом спеціальних досліджень не так давно, науковці [1, с. 224-225] виділяють три етапи в її розвитку. Перший – розуміння готовності як настанови (К. Маркабе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе). Другий – період досліджень готовності як певного феномена стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх впливів. Виявляються механізми регуляції та саморегуляції поведінки людини, соціальний аспект установки (У. Томас та Ф. Званецькі, Г. Олпорт, Д. Кац, М. Сміт та ін.). Третій етап – вивчення готовності у зв'язку з дослідженнями в галузі теорії діяльності. Її розгляд у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності. Готовність характеризується як якісний показник саморегуляції на різних рівнях

проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному (А. Ганюшкін, М. Дьяченко і Л. Кандибович, М. Лєвітов на ін.).

Проблему формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності висвітлено в працях С. Каплінової [5], М. Корольчука [6], Н. Максимчук [7], С. Тарасової [11]. Вчені зазначають, що поняття готовності представляє стійку, багатомірну, багатокомпонентну характеристику особистості, складовими якої є мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти.

З погляду психології, готовність визначається вмінням психічної та фізичної самоорганізації (Н. Левітов, А. Пуці, Д. Узнадзе) або проявом особистісних характеристик, які зумовлюються успішністю та високою результативністю діяльності (Р. Ананьєв, А. Деркач, М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Крутецький, В. Шадриков та ін.).

Готовність з точки зору особистісного підходу розглядається як сукупність особистісних якостей майбутнього інженера, які забезпечують виконання ним певних функцій, що відповідають потребам даної діяльності. У педагогіці «готовність» розглядають як професійно-значиму якість особистості майбутнього інженера, яка являє собою систему взаємозв'язаних структурних компонентів, що включають особистісні та процесуальні аспекти. Інший науковець В. Сластенін розглядає складові готовності до діяльності з двох точок зору, виокремлюючи психологічну, психофізичну, фізичну готовність та науково-теоретичну і практичну компетентність [10, с. 26]. За І. Зимньою дане поняття визначається як «суворе і системне оволодіння певними знаннями і уміннями, стійка переконаність людини, соціально значуща спрямованість особистості» [3, с. 53].

Досить поширеним є підхід розуміння готовності, яка передує професійній мобільності. Прикладом слугує погляд Т. Заславської [2], котра підкреслює важливість готовності до прояву професійної мобільності задля успішності професійної діяльності працівника (суб'єкта), яка визначається наявністю у нього певних компетенцій, а суб'єктивним її елементом є акт прояву професійної мобільності.

Слід підкреслити, що поняття «професійна готовність» нерідко ототожнюється з поняттям «професійна підготовка» [8]. Враховуючи, що формування професійної мобільності є складовою професійної підготовки, то маємо зазначити, що у численних визначеннях професійної мобільності, як властивості особистості, вона досить часто представляється, саме через готовність. А її сутнісне наповнення залежить від змісту діяльності, до якої здійснюється підготовка майбутніх спеціалістів через формування професійної мобільності.

Щодо трактування готовності до професійної діяльності на сьогодні склалося декілька підходів:

- функціональний, за яким готовність вважають психічним станом особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності;

- особистісний, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї;

- особистісно-діяльний, у межах якого готовність окреслюється як прояв усіх граней особистості, як і забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції;

- результативно-діяльнісний, що визначає готовність як результат процесу підготовки.

Якщо ж повернутися знову до «професійної мобільності», то неважко помітити, що вона визначається, в першу чергу, властивістю особистості швидко змінювати види діяльності залежно від ситуації.

Так, дослідники А. Коржуєв та В. Попков [8] розглядають такі типи професійної мобільності:

– за певних обставин випускник ВНЗ змінює сферу діяльності в рамках однієї широкої спеціальності, але при цьому явного професійного росту не відбувається;

– характер діяльності працівника зазнає тих чи інших змін у зв'язку з призначенням на нову (вищу) посаду;

– працівник змінює одну професію на іншу, тією чи іншою мірою подібну до першої, що дозволяє хоча б в обмеженому варіанті спиратися на набуті в процесі навчання у ВНЗ знання, уміння і навички: наприклад, викладач фізики ВНЗ переходить працювати до фізичної лабораторії науково-дослідного інституту та навпаки;

– тип професійної мобільності, що означає кардинальну зміну професії, коли потрібно заново опанувати нове поле діяльності [8].

Слід наголосити, що соціально-економічна ситуація може змінюватися та сприяти необхідності перегляду вектору професійної діяльності. Відповідно, майбутній фахівець має бути налаштований на можливі неодноразові зміни, бути готовим до професійної мобільності. Причому, ця готовність повинна ґрунтуватися на поточному аналізі соціально-економічних трансформацій.

Забезпечення професійної мобільності зумовлює й відповідну підготовку особистості фахівця до можливості виникнення різноманітних ситуацій виробничого характеру, на гнучке реагування щодо ймовірних змін як життєвих обставин, так і обставин, що пов'язані з професійною діяльністю. Все це зумовлює необхідність забезпечення психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, що має здійснюватися у ВНЗ.

Складність проблем, які необхідно розв'язувати у процесі професійної підготовки спеціалістів при формуванні професійної мобільності, зумовлює звернення до проблеми цілеспрямованого формування особистості. При цьому ми зауважуємо, що педагогічний процес у вищий школі має будуватися на створенні відповідних умов, в яких студенти повинні приймати самостійні рішення щодо необхідності самозмін, самовиховання і самонавчання, а функція викладача – супроводжувати, направляти цей процес.

Отже, ми бачимо, що дослідники зосереджують свою увагу та тих чи інших обставинах за яких випускники будуть таки змушені змінювати сферу своєї діяльності. Виникає питання: «Чи готові вони до зміни своєї діяльності?» З метою дослідження цього питання нами було проведено опитування студентів Вінницького національного технічного університету.

1. Розглядаю можливим професійно реалізуватися не за основним фахом – 58%.
2. Готовий працювати за межами України – 45%.
3. Готовий працювати лише в межах свого основного фаху – 35%.
4. Готовий змінити професію, якщо не буде можливості працювати за фахом там, де проживає моя сім'я – 28%.

5. Готовий продовжити навчання за обраною спеціальністю на більш високому рівні – 18%.

6. Готовий здійснити стажування за обраною спеціальністю за кордоном – 23%.

7. Готовий самостійно вивчати іноземну мову – 9%.

Для наочності отриманих результатів побудуємо відповідну діаграму.

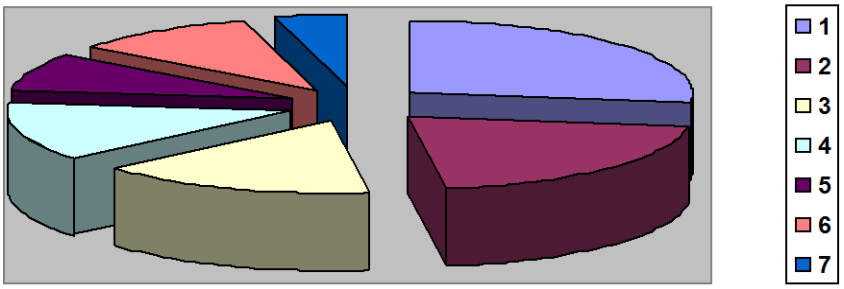


Рис. 2. Результати опитування студентів

Результати діагностики дозволяють констатувати, що значна частина студентів вважають можливим змінити фах (58%), при цьому близько 45% спрямовані працювати за межами України; 28% (в більшості це студенти з невеликих містечок) орієнтовані працювати будь-ким, але не змінювати місце проживання. Занепокоює, те що лише 18% опитаних готові продовжити навчання за обраною спеціальністю на більш високому рівні, студенти не бажають продовжувати навчання в магістратурі та аспірантурі. Крім того спостерігаються значні порушення у логічності відповідей на питання: готові працювати за межами України – 45%, а самостійно вивчати мову лише 9%.

Таким чином, вважаємо, що результати проведеного дослідження дають можливість стверджувати, що студенти визначають пасивність у виявленні особистої позиції щодо зміни обставин фахової реалізації, низький рівень бажання самовдосконалюватись в обраній професії.

Разом із тим варто відмітити, що готовність до зміни діяльності можна розглядати не лише в контексті зміни професійної діяльності, але й в процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів. Так, ввівши у свої доробки поняття «математичної мобільності» студентів [13], а саме, математична мобільність майбутнього інженера визначається у:

- здатності швидко актуалізувати й відтворювати потрібну математичну інформацію, встановлювати зв'язки між новими та засвоєними знаннями та переключатися або змінювати вид математичної діяльності в процесі розв'язування математичних завдань;
- готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів (методів, прийомів) виконання відповідного класу математичних завдань;
- володінні високим рівнем математичних знань, досвідом їх вдосконалення та самостійного здобування;
- вмінні ефективно використовувати систему узагальнених математичних прийомів для виконання будь-яких математичних завдань, і прикладних в тому ж числі;
- порівняно легко переходити від одного виду математичної діяльності до іншого, згідно з аналізом математичного завдання;

• також можна побачити, що тут присутня категорія «готовність».

Варто зазначити, що досліджуючи питання готовності, науковці розглядають її у трьох аспектах – психологічному, теоретичному і практичному. Зокрема, загальнотеоретичні засади цього поняття передбачають його розуміння з точки зору фундаментальної умови успішного виконання будь-якої діяльності та математичної діяльності, зокрема.

Аналіз досліджень із проблеми математичної освіти у технічному університеті та власний педагогічний досвід дозволив виявити суперечність між об'єктивною необхідністю впровадження та застосування математичних методів до дослідження у процесі навчання спеціальних і технічних дисциплін та недостатньою розробкою методик, технологій реалізації цих методів у освітньому середовищі. Випускаючі кафедри вимагають розширення деяких розділів класичної математики і внесення нових, а кафедри математичних дисциплін не мають змоги забезпечити задовільний рівень знань студентів, бо, по-перше, зменшується кількість аудиторних годин, що не бажано здійснювати на першому курсі, по-друге, до студентських аудиторій потрапляють молоді люди, які не мають достатнього рівня розвитку когнітивних функцій (уваги, пам'яті, мислення), тому не в змозі опанувати навчальний матеріал вищої школи. Виникає необхідність перебудови та переосмислення цілей, змісту, методів та організаційних форм навчання математичних дисциплін у технічному університеті, що дозволить адаптувати майбутніх інженерів до сучасних вимог суспільства та надасть можливість використовувати їм математичний апарат у процесі своєї наукової діяльності.

Ми вважаємо, що готовність студентів до успішної реалізації математичної діяльності має такі складові: психологічну готовність, теоретичну готовність (інтелектуальний, когнітивний компоненти), практичну готовність, готовність до подальшого математичного самовдосконалення. Так, психологічна готовність студентів передбачає наявність системи спонукань, які зумовлюють активність особистості щодо опанування нових математичних методів, математичних програм, математичних знань та алгоритмів; прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, поновлення власних математичних знань у відповідній галузі.

Теоретична готовність пов'язана з наявністю в студентів пізнавальних математичних здібностей, здатністю швидко і легко набувати нові математичні знання і вміння, розвиненістю вміння знаходити нестандартні розв'язки завдань; здатністю орієнтуватися в потоці математичної інформації та вибирати серед неї ту, яка є більш раціональною для розв'язання конкретного завдання.

Практична готовність – це здатність генерувати оригінальні ідеї у вирішенні професійних задач з використанням математичного апарату, гнучкість мислення у пошуках альтернативних підходів до інтегрування знань з математичних дисциплін та методик їх використання, уміння проявляти інтуїцію, знаходити оригінальний розв'язок, готовність до творчого осмислення використання математичних знань, умінь та навичок у професійній діяльності, уміння приймати й обґрунтовувати рішення в нестандартних ситуаціях (готовність до прийняття рішень).

Готовність до подальшого математичного самовдосконалення ми розглядаємо як активну систематичну математичну діяльність майбутнього інженера, спрямовану на перетворення свого особистісно-професійного

потенціалу відповідно до вимог інженерної діяльності, що можливе за умови формування потреби в математичному самовдосконаленні шляхом саморозуміння необхідності математичних знань у професійній діяльності, що, в свою чергу, передбачає передусім самоосвітню математичну діяльність майбутнього інженера.

Висновки. Отже, поняття готовності майбутніх інженерів до успішної реалізації професійної кар'єри є складним утворенням, інтегральною характеристикою особистості, що визначається комплексним відображенням цілої низки важливих особистісних рис і професійних якостей.

Ми вважаємо, що готовність студентів до успішної реалізації математичної діяльності як цілісний комплекс складається з таких елементів:

1) пізнавальний – розуміння значущості математичних знань, способів їх добування;

2) мотиваційний – потреба в оволодінні математичними методами та технологіями для успішного виконання професійних завдань;

3) вольовий – мобілізація сил для оволодіння необхідним рівнем математичної освіти.

В подальших наукових розвідках за доцільне видається розробити критерії й показники готовність студентів до успішної реалізації математичної діяльності, експериментально виявити й обґрунтувати психолого-педагогічні умови, при яких процес формування готовності студентів до самоосвіти буде найбільш ефективним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

2. Заславская Т. И. Социология экономической жизни: Очерки теории Т. И. Заславская, Р. В. Рывкина. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского гос. ун-та, 1991. – 442 с.

3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб]. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

4. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : дис. …д-ра пед. наук: 13.00.08 / Б. М. Игошев. – Екатеринбург, 2008. – 394 с.

5. Каплина С. Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08/ С. Е. Каплина – Чебоксары, 2008. – 492 с.

6. Корольчук М. С. Теорія і практика професійного психологічного відбору : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 536 с.

7. Максимчук Н. П. Основи психолого-педагогічної діагностики : навч. посіб. / Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський, 2002. – 51 с.

8. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академический Проект, 2004. – 432 с.

9. Рыбникова Л. И. Организация практического обучения в колледже как один из путей формирования социально-профессиональной мобильности

специалиста [Електронний ресурс] / Л. И. Рыбникова. – Режим доступу : // http/www. igpk.ru.

10. Сластенин С. А. Педагогика : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Изд. Центр «Академия», 2005. – 576 с.

11. Тарасова С. М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності: дис.… кандидата пед. наук: 13.00.04 / Тарасова Світлана Михайлівна. – Кіровоград, 2006. – 232 с.

12. Хом'юк І. В. Система формування професійної мобільності майбутніх інженерів машинобудівної галузі : дис.док.пед.наук: 13.00.04 / Хом'юк Ірина Володимирівна. – К., 2013. – 495 с.

13. Хом'юк І. В. Введення в освітній простір поняття «математична мобільність» / І.В.Хом'юк// Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогіч-ної академії ім. Тараса Шевченка.Серія : Педагогіка // [за заг. ред. Ломаковича А.М., Бенери В.Є.]. – Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2015. – Вип. 5. – С. 153–160.

14. Шевченко Л. П. Управление качеством образования в профессиональном лицее № 22. [Електронний варіант] – Режим доступу : http://www.biysk.nsu.ru./ lisey22/ WIN/EXPERT /shevc.htm.

15. Шпекторенко І. В. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця / І. В. Шпекторенко // Університетські наукові записки, 2007. – №4(24). – С. 467–472.

Рецензент: д. пед. н., доц. Курач М.С.

УДК 378.4 : 37.014

д. мед. н., проф. **Василюк В.М.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ І ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

За нинішніх соціально-економічних умов, коли професіоналів-фахівців сьогодні зведено в ранг державної політики, оскільки найважливішою цінністю і основним капіталом сучасного суспільства є особистість фахівця, здатного до пошуку й освоєння нових знань. Досліджується вплив персоналізації та технологізації освітнього процесу як тенденції, що детермінують одна одну, у діяльності та функціонуванні сучасного вищого навчального закладу. Також розглядаються окремі аспекти освітньої системи Австрії в контексті сучасного розвитку суспільства. Будь-яке демократичне суспільство прагне надавати якісну освіту всім громадянам країни незалежно від їх національності, культури та віросповідання. Особливістю європейської і, зокрема, австрійської системи освіти є міцний взаємозв'язок між економікою та навчанням. Особлива увага також приділена структурі системи освіти та навчального процесу.

Ключові слова: персоналізація, технологізація, парадигма, модель.

In the current socio-economic environment where professional experts today elevated to the rank of state policy as the most important value and main capital of modern society is the professional identity, able to search for and development of new knowledge. The influence of personalization and technologizing educational process as trends that determine each other in the work and functioning of the university. Also considered some aspects of the education system of Austria in the context of modern society. Any democratic society is committed to providing quality education to all its citizens regardless of their ethnicity, culture and religion. The feature European and particularly Austrian education system is a strong relationship between the economy and education. Special attention is also paid to the structure of the education and training process.

Keywords: personalization, technologization, paradigm, model.

Розвиток українського суспільства на сучасному етапі супроводжується глобальними перетвореннями в усіх сферах людської життєдіяльності. Системі вищої освіти при цьому приділяється особлива увага, оскільки вона є головним, провідним чинником соціального та економічного прогресу. Підготовка професіоналів-фахівців сьогодні зведена в ранг державного політики, оскільки найважливішою цінністю і основним капіталом сучасного суспільства є особистість фахівця, здатного до пошуку й освоєння нових знань.

Нова парадигма і модель освіти та науки має відповідати наступним вимогам:

– мати телеологічний (чітко спрямований) вигляд з визначеною місією й етапними завданнями, із відповідним ресурсним забезпеченням;

– відображати потокові інформаційні процеси відбору, накопичення, аналізу та узагальнення інформації з отриманням нових знань і практичних навичок (засобів, технік, методик) удосконалення реальності – природи, суспільства, людини, мислення;

– відображати взаємодію дослідника із внутрішнім і зовнішнім осердям наукової організації;

– забезпечувати отримання й оцінку фактичного синергійного ефекту функціонування освітньої системи за визначеними параметрами.

Історично склалася керівна група для організації знань – університет. Доки академічні менеджери визнають етичну важливість захисту традиційних свобод викладачів, а не тільки прагнуть підвищення цінової вартості університетського бренду, праця викладачів буде корисна та ефективна. Якщо мета менеджменту полягає у спеціалізації, а не в синтезі, то неминуче дійдемо надмірного накопичення знань, що й сталося останніми роками. З іншого боку, університетські адміністрації, визнаючи, що синтетичне мислення, спрямоване на розгляд явищ у їх цілісності, не менше важливе для суспільства знань, ніж вузькоспеціальна наука, сприяють також і міждисциплінарним зачинам.

Академічна робота і робота у сфері знань мають бути неподільні. Процес інтеграції знань в академічній сфері здійснюється менш цілеспрямовано, ніж у корпоративному секторі, але знання завжди мало як цінову, так і символічну вагомість, тобто було цінне як для ринку, так і саме по собі. Збереження його самостійної цінності – найважливіше завдання. Університет зацікавлений в обох аспектах, а для цього потрібно розглядати цінову значущість знання крізь формат його самостійної цінності, прагнути етичної та демократичної освіти для всіх, у тому числі і для тих, хто дістає професійний вишкіл.

Процес інтеграції нашої держави у світовий освітній простір при цьому вимагає розробки та впровадження в педагогічну практику інноваційних технологій, здатних вивести систему вищої освіти на якісно новий, відповідний світовим стандартам рівень. У результаті все більшого поширення набуває пошук і досвід створення нових освітніх технологій, спрямованих на максимальне задоволення запитів громадськості. Пріоритетним завданням системи вищої освіти державою декларується впровадження та ефективне використання нових технологій навчання, в тому числі кредитної, дистанційної, інформаційно-комунікаційної, які сприяють швидкій адаптації вищої освіти до потреб суспільства та ринку праці.

Поява технологічного напрямку не є випадковістю. Освітологія давно шукає шляхи досягнення якщо не абсолютного, то високого і стабільного результату в освітньому процесі вищої школи. Реагуючи на всі зміни соціальних умов і вимог, наука докладає зусиль щодо упровадження нових підходів, методів і форм освіти. Вища освіта виходить на більш високий технологічний рівень, так як з'являється потреба в пошуку нових технологій навчання, що пов'язано, перш за все, з відмовою від традиційного навчання, з ідеєю технологічності та інноваційності процесу підготовки майбутніх фахівців різного профілю і напряму.

За умов варіативності вищої освіти розробляються різні учбові системи, а отже, і різноманітні моделі навчання, використовуються власні підходи до організації освітнього процесу, оригінальні технології навчання, розробляються власні освітні технології.

Накопичення великого досвіду в розробках із застосування різних соціальних та освітніх технологій в освіті, вивчення і аналіз сутності, ролі та місця технологій в процесі підготовки майбутніх фахівців, сприяло підвищенню рівня інтересу до цієї проблеми з боку різних сфер знань. Світова наука, відчуваючи вплив науково-технічного прогресу й інтегруючи досягнення психології, соціології, освітології, теорії управління та інших наук, постійно знаходиться в фазі активних інноваційних процесів. Впровадження прогресивних технологій в процес підготовки фахівців також зумовлене необхідністю зростання самосвідомості студентів, набуття навичок логічного, самостійного мислення і аргументації, виробленні не тільки власної, а й спільної точки зору, що, в свою чергу, сприяє успішному засвоєнню нового матеріалу.

Однією з умов і провідним чинником, що визначає успішність цих процесів, є безперервна самоосвіта особистості викладача як необхідність випереджаючого характеру підготовки щодо підготовки ним майбутніх фахівців. Саме такий підхід сприятиме вирішенню завдання діяльності викладача. Урахування і виконання такого роду вимог відповідно вплине на пізнавальну активність майбутніх фахівців, їх навчально-професійну мотивацію, індивідуалізацію та технологізацію освітнього процесу і, зрештою, на підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Перш за все, освіта розглядається в соціології в зв'язку з суспільною потребою передачі знання, соціального і практичного досвіду від одного покоління до іншого. Звідси стандарти поведінки, права і обов'язки вчителя й учня, наставника і наступника, перш за все складові в єдності своєї соціальної дії інституту освіти на будь-якому рівні. Система освіти у міру прогресивного розвитку суспільства ускладнювалася і набула вигляду складно організованої соціальної організації, на різних рівнях якої вирішуються різні завдання, що ведуть до реалізації різних цілей. Соціологія управління освітою дозволяє побачити слабкі місця в ситуації, організаційної освітній структурі, передбачити накопичення дисфункційних явищ, виробити рекомендації для вирішення конкретних проблем.

Широкого поширення сьогодні в освіті набула технологія розвиваючого навчання, дослідницька технологія, проблемна технологія, модульно-блочна технологія, проектна технологія, інформаційна технологія, модульно-розвивальна технологія та ін. [1; 2; 3]. У свою чергу ці варіанти стандартизованої дії передбачають використання активних, часто їх називають інноваційними, але, безсумнівно, й технічних форм, методів і прийомів навчання: тренінги, моделювання ситуацій, вирішення проблемних ситуацій, експериментальні дослідження, рольові та ділові ігри, комп'ютерне моделювання, взаємне навчання в групах та ін. Технологічний підхід до здійснення освітнього процесу у вищій школі можна справедливо віднести до модернізації інноваційного типу. Це пов'язано з тим, що вища школа в нашій державі, яка склалася за радянських часів і багато в чому зберегла свої переваги і недоліки, змушена пристосовуватися до сучасних швидкозмінних умов. Це не тільки ринковий характер регулювання відносин, що характеризує середовище, що залучає випускників сучасних університетів, це нові професійні вимоги до основного документа, за яким працює університетський викладач – з робочим планом, це також вимоги Болонської угоди, що змінюють стосунки всередині університетської спільноти. Це вимога широкого використання мов міжнародного спілкування (зокрема

англійської), а так само й оволодіння навичками комп'ютерної роботи, тобто технічними навичками, елементами технічної культури.

Вирішення складних завдань перебудови та переорієнтації зажадало використання в повному обсязі такого виду соціоінженерної діяльності як проектування. Проект найчастіше визначається як цілеспрямоване, заздалегідь відпрацьоване і плановане створення або модернізація фізичних об'єктів, технологічних процесів, технічної та організаційної документації для них, матеріальних, фінансових, трудових та інших ресурсів, а також управлінських рішень і заходів щодо їх виконання. Простіше кажучи, проект – це організаційний інструмент, який дає можливість змінювати довкілля.

Проектна культура мислення і діяльності, як підстава і форма впровадження інновацій, має виняткове значення. Вона дає можливість ефективно організовувати пошук нового змісту освіти, в тому числі зорієнтованого на професії майбутнього матеріального і соціального виробництва. Соціоінженерна культура дозволяє також принципово змінювати характер педагогічного професіоналізму у вищій школі. Адже власне педагогічне та профорієнтаційне проектування можна представити як побудову розвиваючої освітньої та навчальної практики, освітніх програм і технологій.

У найзагальнішому вигляді проектування можна представити як уявне конструювання, а потім реалізацію того, що можливо втілити в життя. Тобто проектування – це міркування, поєднане з практичними діями. Ідеальне конструювання передбачає проведення ряду дій, головним із яких є концептуалізація окремої частини освітньої або професійної підготовки. Концепція поєднує в собі загальний зміст проекту (професійний, освітній, соціальний, культурний), цілі його реалізації, результати системного аналізу існуючого стану справ. Потім визначаються основні настанови та принципи їх поєднання, намічаються шляхи і умови досягнення кінцевих цілей проекту. Далі йде етап роботи з програмування видів діяльності в логічній і часовій послідовності щодо вихідного задуму. І, нарешті, планування дій, складання загального плану реалізації проекту, що має часовий інтервал.

Першорядну роль тут відіграє суб'єктивний чинник, тобто люди, які будуть здійснювати проект. Проходження повного технологічного циклу проектів у сфері вищої освіти, може зажадати повернення до вихідних підстав первісного задуму, а, отже, до переформулювання концепції, перепрограмування діяльності, розробки нового плану реалізації проекту. Соціотехнічна та соціоінжернерна специфіка діяльності в сучасній системі вищої освіти змінює, а саме проблематизує освітню діяльність, робить її пошуковою, інноваційною.

Збільшення частки сфери послуг в обсязі внутрішнього валового продукту країни до п'ятдесяти відсотків і більше – ознака переходу економіки країни до постіндустріальної стадії економіки. Зараз до країн такого типу відносять США (на сферу послуг припадає 80% ВВП), країни Євросоюзу (69,4%), Японія (67,7%). Основною відповіддю на виклики нових технологій стало підвищення рівня освіти та поліпшення професійної підготовки і перепідготовки, що не може не позначатися на зміні структури і якості освіти.

В Європейському Союзі немає обов'язкових приписів щодо наявності у всіх країнах – членах ЄС однакової освітньої системи й структури, схожої шкали оцінювання тощо. При цьому в кожній демократичній державі освіта побудована на приблизно ідентичних засадах і має тотожні стратегічні освітні цілі. Особливо

яскраво це простежується в аспекті обов'язкової освіти, де зміни і вдосконалення протягом останніх десятиліть відбуваються практично в одних і тих самих спільних для всіх країн Європейського Союзу напрямках і секторах. Перед загальноосвітньою школою у країнах Європи стоїть головне завдання – надати студентам якісну освіту, забезпечивши їх знаннями й розвинувши базові вміння. Це необхідно, щоб молоді люди могли ефективно, в соціальному й професійному аспектах, інтегруватися у те суспільство і той ринок праці, які сформувалися як на національних, так і на загальних європейських теренах. Проте кожна країна формує ще й свої, досить специфічні завдання, які виходять із нагальних потреб кожного суспільства. Зокрема, в системі обов'язкового навчання в Австрії плани змін і вдосконалень на сучасному етапі були орієнтовані на досягнення таких цілей:

• подальше забезпечення рівних можливостей отримання якісної освіти для всіх дітей і підлітків;

• уникнення випадків недоотримання частиною молоді, дітьми-емігрантами базової середньої освіти;

• забезпечення стабільності та еволюційної форми всіх соціальних змін із дотриманням світових конвенцій про права людини й захист дітей;

• якісне навчання молоді в системі базової середньої та професійної освіти, що забезпечує створення передумов кожному представнику молодого покоління Австрії для виходу на ринок праці з дипломом професіонала.

Такий підхід є перспективним для розвитку системи освіти. Мабуть, саме тому в цій сфері у Австрії є відчутні результати, які стають відомими широкій науково-педагогічній громадськості далеко за межами країни. Громадяни невеликої альпійської республіки мають всі підстави пишатися як історією, так і сучасним станом своєї системи освіти – однієї з найстаріших і ефективних на Європейських теренах. В умовах, коли середній для всіх країн світу показник успішності освітніх реформ становив до кінця XX ст. всього 13 % (дані ЮНЕСКО і Світового бюро освіти), Австрія досягла набагато більшого – практично повного виконання планів і проектів у сфері виховання і навчання дітей та молоді.

Освітня політика в Австрії визначається на федеральному рівні, а виконання її покладено на дев'ять провінцій. Федеральна Республіка відповідає за питання щодо функціонування проміжних і середніх шкіл і коледжів з підготовки вчителів. Загальними обов'язковими школами керує районний комітет освіти, а провінційний комітет освіти є вищим органом управління освітою. Для професійних, проміжних професійних та середніх шкіл провінційний комітет освіти є безпосереднім керівним органом, а Федеральне Міністерство освіти та культури є вищим керівним органом.

Стосовно нормативно-законодавчого забезпечення зазначимо, що в другій половині XX ст. в Австрії відбувалася тривала еволюційна перебудова шкільної освіти – з 1962 по 1994 рік. Парламент прийняв 15 поправок до Закону про освіту. Кожного разу цьому передувала обов'язкова процедура, характерна для сучасної демократичної моделі «законодавчих» реформ: політики та експерти-науковці за участі громадськості обговорюють ідеї щодо розвитку освіти. Узгоджується рішення про початок широкомасштабного педагогічного експерименту. У межах наявних або нових так званих «рамкових» законів, фінансується і проводиться експеримент. Його наслідки аналізуються ініціаторами або їхніми наступниками. У разі позитивних висновків про результати експерименту новий закон (або, як

трактується в Австрії, чергова поправка до стабільного основного закону) дає можливість розширити фінансування і реалізувати позитивні зміни в цілісній системі освіти або в значимій її частині.

Заслуговує на увагу перелік наслідків експериментів на рівні початкової і базової середньої освіти, які проводилися в кінці 1980-х і в 1990-х роках спочатку в частині шкіл (здебільшого в столиці), а пізніше в інших землях (регіонах) Австрії. Експериментально доведена необхідність:

– виокремлення випадків передчасного відбору та необ'єктивного оцінювання здібностей і можливостей дітей, підлітків під час визначення рівня і профілю їх подальшого навчання;

– скорочення (до повної ліквідації) навчального року та практики повторення для учнів;

– удосконалення методів і засобів своєчасної допомоги тим дітям, які мають значні проблеми з виконанням шкільної програми;

– підвищення ефективності базової освіти шляхом інтенсифікації навчання, використання нових методів. Наприклад: більш активне використання комп'ютерів і часткова відмова від опори тільки на текст традиційних підручників, підтримка учнів, які докладають значних навчальних зусиль, шляхом скорочення часу на виконання навчальних програм тощо;

– створення правових передумов для застосування різних програм навчання, їх постійного удосконалення зі збереженням необхідного для цілісності ядра (приклад: комплекс предметів залишається стабільним, а їх зміст та час для вивчення може змінюватися);

– підтримання щільної співпраці між учителями, а також школи з місцевим оточенням, яке забезпечує не лише поліпшення ресурсних можливостей навчального закладу, а й успішну соціалізацію молоді шляхом її участі в житті та справах громади (великий досвід накопичений у справі охорони та захисту навколишнього середовища за активної участі школярів);

– постійне вдосконалення діяльності системи спеціальної освіти, застосування нових методів соціалізації дітей з особливими потребами;

– підвищення уваги суспільства до постаті вчителя, забезпечення його високого суспільного рейтингу, збереження традиційної для німецькомовних країн практики соціального захисту вчителів та виплати їм відносно високої заробітної плати;

– вдосконалення системи підготовки та перепідготовки вчителів.

Результати експериментальної роботи використовують як основу програм модернізації системи освіти в конкретному напрямку. Такий підхід, як довела практика, зумовлює безперервність і динаміку розвитку австрійської освіти.

З вищевикладеного не слід робити висновок, що середні та вищі школи Австрії не мають проблем. З 90-х років минулого століття Австрія почала брати участь у різних міжнародних дослідженнях якості освіти. Їх результати виявили недостатню ефективність національної середньої школи. Роки пішли на усвідомлення цієї проблеми суспільством і урядом, вивчення ситуації та планування змін. Здійснювалося планомірне дослідження цієї проблеми, виявлялися причини не надто задовільного стану діяльності шкіл, розроблялися проекти, моделі, варіанти, рекомендації тощо.

Усі означені напрями реформування школи важливі, через те що у сукупній їх реалізації можливе забезпечення справжнього успіху у справі надання учням

середньої освіти. Уряд аргументовано виділяє головні напрями: індивідуалізація навчання, нова середня школа, школа повного дня і стандартизація освіти. На думку державних діячів і фахівців освітньої галузі, зміни структури освітньої системи, посилення індивідуального підходу в навчальному процесі та запровадження єдиних освітніх стандартів – це запорука підвищення якості загальної освіти. Проте, як подано в першоджерелах, увага уряду зосереджена на виконанні програми в цілісному аспекті, оскільки всі напрямки між собою взаємопов'язані.

Як же нині реалізується зазначена програма? Знову ж таки всі змістові напрямки проходять, передусім, експериментальну перевірку, а після цього за результатами експерименту відбувається широке впровадження дослідженого в освітню практику. Передусім нас цікавить, як діє принцип індивідуалізації. Під індивідуалізацією австрійські вчені розуміють «...сукупність всіх навчально-методичних та навчально-організаційних заходів, які полягають у тому, що навчання є особистою діяльністю кожного окремого учня і націлене на оптимальний розвиток учнів відповідно до їх індивідуальності. На посилення індивідуалізації навчання спрямована урядова програма з умовною назвою «25». Такою назвою вона зобов'язана орієнтації на зниження максимального числа учнів у класах до 25 осіб».

Потрібно відзначити, що, незважаючи на зростання і диверсифікацію потреб виробництва в персоналі, який має вищу освіту, зусилля держави, яка прагне допомогти молодим фахівцям, все це не знімає складності входження в активне життя для більшості випускників вищої школи. Відповіддю на ці проблеми, поставлені новими технологіями і процесами зростаючої глобалізації, є не тільки підвищення рівня освіченості випускників вищої школи, використання нових форм організації праці в університетах, але, головним чином, поліпшення саме професійної підготовки молодих фахівців. Швидкість, технологічні нововведення, які вносять зміни в ринок праці та необхідні знання, ставлять щоразу нові завдання перед системою вищої освіти, орієнтуючи її на підготовку фахівців особливого типу, які вміють самостійно мислити і доучуватися, краще пристосовуватися до змінних умов. Фахівець повинен бути готовий до постійного оволодіння новими знаннями в міру появи на виробництві інформаційних чи іншого типу технологій. Спеціаліст, підготовлений сучасним ВНЗ, повинен мати здатність оцінювати організацію, в якій він працює, не з точки зору своєї вузької спеціальності, а знаходити місце окремої проблеми, що набуває актуальності в системі виробничої діяльності. Різноманітність навичок передбачає режим постійного перенавчання. На ринку праці молодих фахівців спостерігається зростаючий попит на гнучких професіоналів, здатних протягом життя неодноразово змінити сферу професійної діяльності, а не на фахівців, що освоїли лише одну спеціальність. Тобто, інноваційний тип розвитку виробничої та соціальної сфери з особливою гостротою ставить проблему нерозривному зв'язку освіти з подальшою діяльністю протягом усього трудового життя. Це означає більш тісний і органічний діалог між вищими навчальними закладами та сферою підприємницьких відносин, бізнесом, соціальними закладами.

Проаналізувавши систему освіти Австрії, можна стверджувати, що домінуючою особливістю освітньої системи країни є її універсальність, широке застосування новітніх технологій і методик навчання. Багатогранність освітньої системи співвідноситься зі стрімким розвитком сучасного суспільства. Сучасна

шкільна політика й поточний стан розвитку освіти у країні свідчить про велику кількість заявлених змін. Багато з них перебувають на початковому етапі, оскільки для Австрії традиційним є метод поступових реформ (не прийнято перебудовувати всю систему відразу, зміни вводяться поступово). Така позиція заслуговує на увагу, бо свідчить про поміркованість і зваженість освітньої політики, яка виключає хаос і несподіваність, витрачені даремно кошти, моду на інновації та нестабільність в освітній практиці. Свою роль тут має і фінансовий аспект. Нині Міністерство освіти Австрії зосередило основну увагу на реалізації чотирьох проектів, описаних вище, які не перший рік знайомі австрійському суспільству та отримали підтримку у парламенті. Інші пункти програми реформи поки що залишені на майбутнє, яке не викликає сумніву в тому, що вони в сенситивний для Австрії період будуть здійснені.

Як демократичне суспільство Австрія прагне надавати якісну освіту всім громадянам країни незалежно від їх національності, культури та віросповідання. Особливістю австрійської системи освіти є міцний взаємозв'язок між економікою та навчанням. Така наближена до практики система здобуття знань має численні переваги не лише для учнів, а й для випускників професійно-орієнтованих вищих шкіл, коледжів і академій, університетів. Ця комбінація розцінюється як зразкова на європейському рівні і є ключовим фактором для сприйняття Австрії як успішної країни в соціально-економічному плані. Іноземні інвестори особливо цінують високу кваліфікацію та фундаментальні базові знання австрійських працівників.

Висновки:

1. Розширення доступу до вищої освіти та зростання попиту на висококваліфікованих фахівців на ринку праці сприятливо позначається на зайнятості випускників. Зростання числа освічених людей є потенційно позитивним для економічного розвитку. Зважаючи на те, що Україна – на шляху входження у Європейський Союз, низка цікавих і продуктивних ідей освітньої сфери Австрії можуть стати інформацією для роздумів наших владних структур, науки й практики. Результатом можуть стати кроки до підвищення якості української системи освіти для підняття її рейтингу в європейському вимірі.

2. Еволюція вищої освіти в сфері кваліфікації та компетенції проявляється в сучасних умовах, перш за все, в зростаючому визнанні серед роботодавців необхідності високого рівня освіти, широких знань в обраній професійній сфері і багатофункціональної компетенції у випускників. Це пояснюється неможливістю на ринку праці заздалегідь визначити рівень компетенції, який може бути затребуваним в тій чи іншій сфері, і труднощами знайти компроміс між специфічною компетенцією і конкретними професійними завданнями. Багатофункціональна компетентність органічно пов'язана з проективним типом мислення, яким повинен володіти кваліфікований фахівець. В основі цього типу мислення лежить не прагнення до стабільної і постійної кар'єри в рамках однієї організаційної структури, а інтерес до конкретного проекту і визнання в професійному середовищі. Професіонал такого типу може вільно переходити від одного проекту до іншого, здійснюючи гнучкий вибір шляху професійного розвитку.

3. Однак слід зазначити і можливу небезпеку в процесі зближення освіти і бізнесу. Вона полягає в тому, що повне підпорядкування навчальних програм або навіть університетів економічній кон'юнктурі може привести до того, що

відсуваються на задній план майбутні перспективні потреби розвитку професійної сфери і суспільства в цілому. Особливість ринку праці випускників вищої освіти полягає в тому, що він зорієнтований на поточний попит, а не на довгостроковий прогноз.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Інноваційна діяльність у системі вищої освіти / Збірка матеріалів науково-практичної конференції. – Івано-Франківськ : Факел, 2000. – 186 с.

3. Технология социальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. И. Г. Зайнышева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 240 с.

Рецензент: д. б. н., проф. Ільєнко М.М.

УДК 378.637.091:373.2

к. пед. н., доц. **Комарова И.А.**
(МГУ имени А. А. Кулешова)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ЭКОЛОГО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ

В статье раскрывается содержание и сущность профессиональной подготовки будущих педагогов учреждений дошкольного образования к эколого-оздоровительному воспитанию детей. Особое внимание уделяется модели профессиографической характеристики педагога, а также технологии профессиональной подготовки будущих педагогов к эколого-оздоровительному воспитанию детей дошкольного возраста посредством ее использования в учебном процессе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагоги учреждений дошкольного образования, эколого-оздоровительное воспитание детей.

The article deals with the content and essence of the professional training of future teachers of preschool educational establishments for eco-wellness education of children. Particular attention is paid to model of teacher's professiografic characteristics, as well as technology of professional training of future teachers to eco-wellness education of children of preschool age through the use in the educational process.

Keywords: professional training, teachers of pre-school educational establishments, eco-wellness education of children.

Формирование экологической направленности личности – длительный процесс, который осуществляется на протяжении всей жизни человека под влиянием идеологии, научных знаний, практики, образования и просвещения. Работу в данном направлении необходимо начинать с дошкольного возраста, когда закладываются основные фундаментальные понятия и представления,

позитивное отношение к природе, к себе и окружающим людям, к собственному здоровью.

Экологическое воспитание – новое направление дошкольной педагогики, целью которого является формирование основ экологической культуры личности ребенка, базирующейся на осознанно-правильном отношении к природным явлениям и объектам, постоянно окружающим его, к человеку как живому существу, к своему здоровью и среде, в которой он живет. Огромная роль в формировании основ экологической культуры ребенка-дошкольника принадлежит педагогу учреждения дошкольного образования.

Различные аспекты экологического воспитания детей дошкольного возраста нашли отражения в исследованиях А. Васильевой, В. Дрязгуновой, И. Комаровой, Н. Кондратьевой, С. Николаевой, З. Плохий, И. Хайдуровой и др. Однако, как показал анализ научных работ, вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов к эколого-оздоровительному воспитанию детей изучены в недостаточной степени, что и определило направление нашего исследования.

Проводимое нами исследование посвящено теоретическому обоснованию, разработке и апробации модели профессиональной подготовки будущих педагогов учреждений дошкольного образования к эколого-оздоровительному воспитанию детей и технологии ее реализации.

В настоящее время теоретическая и практическая подготовка студентов к эколого-оздоровительному воспитанию детей является одной из задач университетского образования. Необходимо отметить, что невозможно заниматься подготовкой специалиста, не имея четкой модели его профессионального облика. В связи с этим, в целях более эффективной подготовки студентов к эколого-оздоровительной работе с детьми, мы разработали *профессиографическую характеристику* педагога учреждения дошкольного образования с эколого-оздоровительной направленностью.

История создания профессиограмм начинается с двадцатых годов XX века и связана с разработкой проблемы освоения передового педагогического опыта. Его изучение было нацелено на отыскание суммы объективных показателей, которые давали бы характеристику педагогу-практику по двум направлениям: выявление суммы качеств, которые должны быть присущи педагогу, как носителю передового опыта, и определение степени соответствия этих качеств эталону передового учителя.

Одним из первых предложил профессиограмму учителя П. Парибок, который отметил, что «педагогическая профессия характеризуется не столько отдельными элементарными качествами профессионала, сколько чрезвычайным многообразием их сочетаний» [3].

Большой вклад в разработку проблемы профессиографии педагогической деятельности внёс В. Сластёнин, по мнению которого профессиограмма учителя «должна включать своего рода паспорт специальности, её квалификационную характеристику, т.е. определять объём и научно-обоснованное соотношение общественно-политических и психолого-педагогических знаний, а также программу психолого-педагогических и методических умений и навыков» [6].

Опираясь на объективный профессиографический метод Н. Рыков и А. Щербаков выявили такие профессиональные функции учителя как информационная, развивающая, ориентационная, мобилизационная, конструкторская, коммуникативная, организаторская и исследовательская [4].

Ф. Гоноболин на основе исследования проблемы профессиографии педагогической деятельности особо выделил следующие профессионально-личностные качества педагога: убеждённость, целенаправленность, принципиальность, способность убеждать людей, доступно излагать материал, наличие организаторских способностей, педагогический такт, способность к творческой работе, способность предвидеть результаты и др. [1].

Попытка определить подходы к созданию профессиограммы воспитателя детского сада была сделана Л. Семушиной. В своих исследованиях она особо выделила такие функции, как охрана жизни и здоровья детей; педагогическое просвещение родителей; самообразование [5].

Данные анализа исследований в области профессиографии были использованы нами при разработке профессиографической характеристики педагога учреждения дошкольного образования, включающей в себя эколого-оздоровительную направленность.

С целью выявления уровня профессионализма педагогов дошкольных учреждений, нами было проведено анкетирование, в котором участвовало 310 респондентов. Анкетные данные показали, что у педагогов учреждений дошкольного образования присутствует общее видение экологической проблемы, однако уровень профессиональных знаний и умений в области эколого-оздоровительного воспитания детей дошкольного возраста недостаточно невысок.

При создании модели педагога учреждения дошкольного образования с эколого-оздоровительной направленностью мы выделили три основополагающих направления:

- психолого-педагогический подход, где за основу модели принимается характеристика личности человека (от его личных качеств и свойств до знаний, умений и навыков, влияющих на эффективность деятельности);
- экспертный, когда формируется и осваивается то многообразие форм и способов деятельности, которые характеризуют работу педагога учреждения дошкольного образования в области эколого-оздоровительного воспитания детей;
- конструктивный, при котором создание модели специалиста сводится к оптимизации или изменению отдельных сторон педагогического процесса, направленного на совершенствование профессиональной подготовки будущих педагогов учреждений дошкольного образования к эколого-оздоровительному воспитанию детей.

Кроме того, при разработке модели нами были учтены также отмеченные в психолого-педагогической литературе следующие нормы: модель специалиста должна носить не только констатирующий, но и прогностический характер; в модели должны быть отражены только определяющие факторы личности и деятельности, она не должна быть перегружена второстепенными деталями; модель должна всесторонне описывать содержание и требования, которые она предъявляет специалисту, не должна быть упрощённой. Эколого-оздоровительная направленность в профессиографической характеристике нашла своё отражение в профессиональных функциях, профессионально-значимых качествах, методах которыми должен овладеть педагог для осуществления экологического воспитания дошкольников на высоком профессиональном уровне.

Как система требований к специалисту, разработанная нами профессиографическая характеристика, даёт возможность предвидеть

конкретные пути, средства, операции и критерии профессиональной подготовки студентов к эколого-оздоровительному воспитанию дошкольников, а также позволяет воспитателям-практикам разработать систему мероприятий по самообразованию в данном направлении.

Профессиографическая характеристика педагога учреждения дошкольного образования с эколого-оздоровительной направленностью включает:

- личностные качества: физические и психические качества, гражданственность, организованность, самостоятельность, культуру;
- профессионально-значимые качества: социально-педагогические, интеллектуальные, организационные, коммуникативные, конструктивные;
- профессиональные функции: гностическую (познавательную), конструктивную, коммуникативную, организаторскую, прогностическую.

Для компетентного управления процессом эколого-оздоровительного воспитания дошкольников педагог, на наш взгляд, должен овладеть следующей группой методов: исследования личностных проблем дошкольников в процессе эколого-оздоровительного воспитания; психолого-педагогической диагностикой эколого-оздоровительного воспитания дошкольников; социально-адаптационной и коррекционной работы с дошкольниками в процессе эколого-оздоровительного воспитания дошкольников; психолого-педагогической самодиагностикой, саморегуляции и саморазвития; регуляции межличностных, внутригрупповых и межгрупповых отношений в процессе эколого-оздоровительного воспитания детей; организации культурно-просветительной, пропагандистской, досуговой деятельности по эколого-оздоровительному воспитанию дошкольников; изучения передового педагогического опыта по эколого-оздоровительному воспитанию дошкольников.

Для того чтобы характеризовать уровень сформированности профессиональной готовности студентов к эколого-оздоровительному воспитанию детей, нами были определены соответствующие критерии на основе структурных компонентов разработанной нами профессиографической характеристики:

- профессиональные знания и умения: знание основных идей, понятий науки экологии; целей, задач, содержания, форм и методов эколого-оздоровительного воспитания дошкольников; умение планировать и осуществлять работу по эколого-оздоровительному воспитанию в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей;
- профессионально значимые качества личности воспитателя: социально-педагогические; интеллектуальные; организационные; коммуникативные; конструктивные;
- мотивация профессиональной деятельности: интерес к профессиональным функциям; и инновационным подходам в области эколого-оздоровительного воспитания дошкольников; к эколого-оздоровительной деятельности с дошкольниками;
- включенность в профессиональную деятельность: соотношение профессиональных функций, умений, навыков и потребности в профессиональной деятельности по эколого-оздоровительному воспитанию дошкольников.

Для того чтобы выработать у студентов позитивную установку к охране окружающей среды и интерес к эколого-оздоровительной деятельности с детьми,

необходимо вызвать у них интерес к профессиональным знаниям, сформировать профессионально-значимые качества, что приведет к возникновению потребности применить их в профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональная готовность к эколого-оздоровительному воспитанию дошкольников следует рассматривать как интегративное образование, включающее в себя различные соотношения мотивации профессиональной деятельности и профессионально-значимые качества, профессиональных знаний и потребности в профессиональной деятельности.

Установление соотношение мотивации профессиональной деятельности, профессионально-значимых качеств, профессиональных знаний и потребности в профессиональной деятельности дает возможность характеризовать уровни профессиональной готовности к эколого-оздоровительному воспитанию дошкольников как высокий, средний, низкий. Высокий уровень определяется сочетанием профессиональных знаний с высоким уровнем потребности в профессиональной деятельности; сочетанием высокого уровня профессионально-значимых качеств и мотивации профессиональной деятельности. Средний уровень определяется сочетанием профессиональных знаний и потребности в профессиональной деятельности; сочетанием среднего уровня профессионально-значимых качеств с мотивацией профессиональной деятельности. Низкий уровень определяется сочетанием среднего или низкого уровней профессиональных знаний с низким уровнем потребности в профессиональной деятельности; сочетанием среднего или низкого уровней профессионально-значимых качеств с низким уровнем мотивации профессиональной деятельности.

На основе созданной нами модели профессиографической характеристики педагога учреждения дошкольного образования была разработана технология профессиональной подготовки будущих педагогов к эколого-оздоровительному воспитанию детей.

Профессиональная подготовка будущих педагогов к эколого-оздоровительному воспитанию детей дошкольного возраста в условиях вуза предполагает, на наш взгляд, диалектическое единство двух компонентов:

- экологическое образование студентов, которое выражается степенью готовности к деятельности в области охраны окружающей среды как средства формирования здорового образа жизни;
- овладение методикой эколого-оздоровительного воспитания детей дошкольного возраста [2].

Технология профессиональной подготовки студентов к эколого-оздоровительному воспитанию дошкольников рассматривается как целостный педагогический процесс реализации цели обучения, воспитания и развития личности будущего педагога на учебных и внеаудиторных занятиях; как совокупность деятельности преподавателя и студентов, направленной на овладение основными профессиональными функциями, умениями и навыками, развитие субъектной позиции будущего специалиста. Педагогическая технология включает в себя три взаимосвязанных этапа.

I этап – познавательный, направленный на формирование у студентов познавательного интереса к экологической ситуации в мире и Республике Беларусь, формирование знаний экологического содержания, которые вызывают потребность применить их в защиту окружающей среды, путем введения в содержание специальных дисциплин экологического аспекта.

II этап – развивающее-практический, направленный на формирование у будущих педагогов дошкольных учреждений психологической установки на значимость эколого-оздоровительного воспитания дошкольников, приобретение опыта профессиональной деятельности, обеспечивающего формирование профессиональных функций и профессионально-значимых качеств личности педагога посредством специального курса «Основы экологии и методика экологического образования детей дошкольного возраста». [2], цель которого заключается в формировании у будущих педагогов компетенций в области методики эколого-оздоровительного воспитания дошкольников в соответствии с современными требованиями практики учреждений дошкольного образования.

III этап – практический, направленный на трансформацию профессиональных знаний, умений, навыков, профессионально-значимых качеств в профессиональные ценностные ориентации студентов в процессе самостоятельной внеаудиторной работы, выполнения курсовых и дипломных работ, производственной практики.

Важной стороной реализации каждого этапа технологии явилось целенаправленное педагогическое руководство самостоятельной работой студентов в планировании и осуществлении учебного процесса по эколого-оздоровительному воспитанию будущих педагогов учреждений дошкольного образования, которое было сведено нами в систему представляющую собой разноуровневую организацию самостоятельной работы на основе профессиональных знаний, умений, навыков, мотивации профессиональной деятельности в процессе лекционных, практических занятий и внеаудиторной работы (выполнения курсовых и дипломных работ, прохождения педагогической практики).

Эффективное влияние на качество профессиональной подготовки будущих педагогов учреждений дошкольного образования к эколого-оздоровительному воспитанию детей оказали игровые обучающие ситуации, которые определялись нами как ситуации, имитирующие определенный отрезок педагогической деятельности, в которой сочетаются как познавательные, так и игровые элементы. Игровая обучающая ситуация, на наш взгляд, выполняет три функции: инструментальную (формирование профессиональных умений и навыков, развитие профессиональных способностей); гностическую (формирование профессиональных знаний); социально-психологическую (формирование профессионально-значимых качеств личности).

В ходе экспериментальной работы нами были разработаны три вида игровых обучающих ситуаций (ИОС): ролевые, моделирующие, познавательные.

Суть ролевых ИОС заключается в создании максимально приближенных к реальным условиям ситуаций эколого-оздоровительного воспитания дошкольников, в процессе которых студент, выполняя роль педагога, отрабатывает профессиональные умения, приобретает опыт практической деятельности. По форме организации мы разделили ролевые ИОС на ролевые интервью, ролевые обсуждения, ролевые проигрывания.

Эффективность моделирующих ИОС основана на многозначности игровой модели познания действительности по сравнению с однозначной логико-познавательной моделью. Познавательно-творческая функция моделирующей ИОС заключается в нестандартном подходе студентов к решению ряда эколого-оздоровительных проблем. Используемые в ходе исследования моделирующие

ИОС стали внутренним организующим стержнем, вокруг которого накапливались и закреплялись знания профессионального характера. Сама логика решения моделирующих ИОС способствовала формированию потребности в новых профессиональных знаниях.

Цель познавательных ИОС заключалась в формировании и закреплении профессиональных знаний, умений и навыков, в развитии профессиональных способностей, а также в отработке определенных методов эколого-оздоровительного воспитания дошкольников. По количеству участников мы разделили познавательные ИОС на индивидуальные и групповые. Познавательные ИОС не требовали специального времени, изменения учебного плана, они органически сочетались с уже апробированными формами работы, способстовали эффективному усвоению программного материала.

Опытно-экспериментальная работа показала, что введение ИОС в учебный процесс позволило студентам избежать шаблонов мышления; развить пластичность ума; реализовать творческие способности; развивать субъектную позицию, свободно ориентироваться в изучаемом материале; усилить интерес к предмету; реализовать свои знания в привлекательной для них форме; овладеть профессиональными функциями.

Использование игровых обучающих ситуаций в профессиональной подготовке студентов к эколого-оздоровительному воспитанию детей способствовало: повышению качества экологического образования будущих педагогов учреждений дошкольного образования; формированию профессиональных функций и профессионально-значимых качеств будущих педагогов учреждения дошкольного образования; овладению ими методикой эколого-оздоровительного воспитания детей дошкольного возраста; обучению культуре управления коммуникацией и коллективной мыследеятельностью в решении эколого-оздоровительных проблем; развитию рефлексивных способностей; развитию экспертных способностей студентов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших научных исследований. Оценка эффективности модели профессиографической характеристики педагогов учреждения дошкольного образования с эколого-оздоровительной направленностью и технология профессиональной подготовки специалиста осуществлялась посредством контрольного эксперимента, включающего анализ карт профессионального роста; контрольный срез, выявляющий уровень профессиональных функций, умений и навыков студентов; зачет по специальным дисциплинам с включением в его содержание экологического аспекта.

Как показал анализ карт профессионального роста, у 29% студентов экспериментальной группы уровень профессиональной готовности определен как высокий (по сравнению с 0% на этапе констатирующего эксперимента). Это нашло отражение в умении студентов работать с учебно-методической литературой, авторскими программами, планировать и осуществлять работу по эколого-оздоровительному воспитанию дошкольников с учетом оптимальности содержания, его соответствия возрастным и индивидуальным особенностям дошкольников, соответствия дидактическим принципам, методами и формам работы. Результаты последних контрольных занятий, где студенты проводили разнообразные формы работы по эколого-оздоровительному воспитанию детей, показали высокую степень овладения ими профессиональными функциями.

Возросло количество студентов со средним уровнем профессиональной готовности к эколого-оздоровительному воспитанию дошкольников (с 45% до 51%). Данная группа студентов продемонстрировала достаточный уровень профессиональных умений, но допустила незначительные ошибки при организации и проведении работы с родителями, что является вполне обоснованным фактором, так как данная форма работы относиться к числу наиболее сложных.

По окончании эксперимента у 20% студентов отмечен низкий уровень профессиональной готовности. Студенты не в полной мере овладели профессиональными функциями, умениями и навыками в области эколого-оздоровительного воспитания детей дошкольного возраста. Вместе с тем, у студентов контрольной группы не отмечено положительной динамики в профессиональной подготовке к эколого-оздоровительному воспитанию детей.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют об эффективности разработанной модели профессиографической характеристики педагогов учреждений дошкольного образования с эколого-оздоровительной направленностью. Разработанная модель и технология ее реализации могут быть использованы в профессиональной подготовке будущих педагогов учреждений дошкольного образования к эколого-оздоровительному воспитанию детей, в последипломном образовании специалистов, самообразовании педагогов дошкольных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. – Москва : Просвещение, 1965. – 260 с.

2. Комарова И. А. Основы экологии и методика экологического воспитания детей дошкольного возраста : учебно-методический комплекс / И. А. Комарова, О. О. Прокофьева. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2003. – 100 с.

3. Парибок П. М. Опыт применения синтезированных текстов в работе по изучению труда педагога / П. М. Парибок // Педагогическая квалификация. – 1929. – № 6. – С. 42–48.

4. Рыков Н. А. О психологическом анализе деятельности учителя-биолога // Совершенствование методической подготовки учителя биологии / Н. А. Рыков, А. И. Щербаков. – Владимир, 1973. – С. 189–223.

5. Семушина Л. Г. Исследование профессиональных функций воспитателя детского дошкольного учреждения: автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Семушина; Московский научно -исследовательский институт проблем высшей школы. – Москва, 1979. – 18 с.

6. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в профессиональной подготовке / В. А. Сластенин. – Москва : Просвещение, 1976. – 160 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н.А.

УДК 159.923.2

д. психол. н., проф. **Кононко О.Л.**
(НДУ ім. М. Гоголя)

ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ЯК БАЗОВОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті обґрунтовано сучасний підхід до самостійності як стрижневої форми активності, інтегрального особистісного та професійного уміння, базової якості майбутніх педагогів, показник їхнього особистісного зростання. Уточнено структуру самостійності, визначено критерії та показники її розвитку у студентів, розроблено її типологію. Базуючись на даних авторського теоретико-експериментального дослідження, визначено внутрішні та зовнішні детермінанти, а також результати ефективного розвитку самостійності у навчально-виховному процесі вищого освітнього закладу. Запропоновано технологію оптимізації процесу розвитку самостійності, яка передбачає надання студентам права на самовизначення, власний вибір, прийняття самостійних рішень, добровільне покладання на себе відповідальності за їх наслідки.

Ключові слова: особистісне зростання, самостійність як інтегральна характеристика особистості, типологія самостійності, психолого-педагогічні умови та сучасна технологія розвитку самостійності як базової якості особистості майбутніх педагогів.

In the article the modern approach to independence as a core activity forms, integrated personal and professional skills, basic quality of future teachers rate their personal growth. Specifies the structure of independence, the criteria and indicators of development of the students developed its typology. Based on data from the author's theoretical and experimental studies identified internal and external determinants and the results of effective autonomy in the educational process of higher educational institutions. The technology process optimization of independence, which provides students with the right to self-determination, their own choices, make independent decisions, relying on voluntary responsibility for their consequences

Keywords: personal growth, autonomy as an integral characteristic personality typology independence, psychological, educational facilities and modern technology of autonomy as the basic personality of future teachers.

Роль вищої освіти в постіндустріальному світі неухильно зростає: завдяки їй уможливлюється гармонійна адаптація студентської молоді до життєдіяльності в умовах нестабільності, невизначеності перспектив, інтенсифікації життя. Система вищої освіти України потребує модернізації, узгодження принциипів і завдань з потребами поступального розвитку суспільства. В основу організації сучасного педагогічного процесу має бути покладено особистісно орієнтований підхід, а центром відліку в оновленні змісту, форм і методів навчання та виховання майбутнього фахівця – ідея про самостійність як показник його особистісного зростання, здатність свідомо самовизначатися та компетентно поводитися у сьогоднішніх непростих реаліях, бути домірним своїм потенційним можливостям і вимогам життя, виявляти моральну за змістом та активну за формою життєву позицію.

Інтенсивний розвиток вищої освіти України, складність завдань, що постають перед освітянами, відповідальними за якісну підготовку до професійної діяльності майбутніх педагогів, вимагають особливої уваги до процесу їхнього особистісного становлення, створення умов для реалізації ними своїх потенційних можливостей. На жаль, у даний час існує значне розходження між соціальною затребуваністю та змістом й методами професійної підготовки майбутнього випускника педагогічного вузу.

Як правомірно зазначає В. Кремень, традиційно навчальний процес вищого навчального закладу зорієнтований на засвоєння, в кращому випадку творче, певної суми знань. Ця функція залишається однією з важливих, проте не єдиною. Головними завданнями сучасної вищої освіти є навчання молоді самостійному оволодінню новою інформацією, використанню здобутих знань у своїй практичній діяльності [3, с. 12-13]. Вказаний автор підкреслює, що сучасне суспільство вимагає все глибшого особистісного розвитку майбутнього фахівця. Для того, щоб залишатись ефективною у багатоманітному полі спілкування і впливів, особистість має бути самодостатньою [3, с. 16]. Отже, педагог повинен перестати жорстко регламентувати і однозначно визначати процес формування майбутнього фахівця, почати допомагати йому конструювати та реалізовувати оптимальний шлях пізнання і розвитку на основі індивідуальної сутності [3, с. 19-20].

Щоб розвинутися як особистостям, студентам належить докласти самостійних зусиль для власного зростання, розвитку *самості,* реалізації сутнісних сил, плекання механізмів саморозвитку, здатності набувати все більшої визначеності, задовольняти свої основні індивідуальні та соціальні потреби. А це передбачає упровадження в освітній процес вищої школи гуманістичного підходу, який, як підкреслює Г. Балл, вимагає якнайбільшого заохочення молоді до *особистісної свободи*, нерозривно пов'язаної з відповідальністю [2, с. 543].

У контексті сказаного актуалізується проблема розвитку у студентської молоді самостійності як стрижневої якості особистості, адже їй доволі часто доводиться аналізувати велику кількість суперечливої інформації, орієнтуватися у динамічному просторі, самостійно розв'язувати непрості задачі. З огляду на це розвиток самостійності доцільно розглядати як одне з важливих освітніх завдань вищого педагогічного закладу.

Екскурс у психолого-педагогічну літературу засвідчує, що вітчизняними та зарубіжними фахівцями накопичено значний матеріал з проблеми розвитку активності студентів, формування їхньої особистості. Водночас слід зазначити, що, досліджуючи самостійність як форму активності сучасної молоді, фахівці надають перевагу здебільшого таким аспектам проблеми, як «самостійна робота студентів», «самостійна навчальна діяльність», «пізнавальна самостійність», «розумова самостійність». Це звужує постанову питання, робить його порційним, частковим. Доводиться констатувати брак вітчизняних досліджень, присвячених розвитку самостійності *як базової якості особистості*, інтегрального показника особистісного зростання випускника вузу. Це зумовлює актуальність нашої роботи, спрямованої на реалізацію цілісного підходу до розвитку вказаної базової якості.

У процесі організації дослідження став у нагоді доробок провідних фахівців щодо змісту і технологій психолого-педагогічної підготовки фахівця (Г. Балл, В. Безпалько, Г. Бєлєнька, В. Бондар, С. Сисоєва); специфіки професійної

підготовки й організації освітнього процесу у вищих закладах освіти (С. Архангельський, В. Кремень, А. Капська, О. Мороз, О. Сухомлинська, М. Шкіль); сучасних підходів до управління педагогічною діяльністю (В. Андрєєв, Н. Тализіна); принципів організації навчально-пізнавальної діяльності (М. Данилов, І. Лернер, В. Лозова, В. Козаков, О. Савченко).

Методологічним підґрунтям нашого дослідження слугували положення психології про особистість як систему, що розвивається (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, В. Петровський, С. Рубінштейн); ідея про самостійність як провідну якість особистості (Б. Єсипов, Т. Лобода, С. Майборода, П. Підкасистий, Є. Субботський); теза про суб'єктність як форму самодетермінації особистості (Б. Ананьєв, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, В. Татенко, С. Тищенко); підхід до рефлексивних рис самосвідомості як ядра особистості (І. Кон, А. Силвестру, В. Столін); положення про творчість як показник особистісного зростання (Г. Балл, І. Кучерявий, В. Моляко, О. Морозов, В. Рибалка, В. Роменець, С. Сисоєва, Д. Чернилевський); доробок з особистісного та професійного самовираження й самоздійснення особистості (Р. Пономарьова-Семенова, Б. Лазаренко, Т. Титаренко).

Мета статті полягає у висвітленні сучасних підходів до визначення змісту та структури самостійності як базової якості особистості, розкритті психолого-педагогічних аспектів її розвитку у майбутніх педагогів.

Самостійність аналізується нами в контексті особистісного зростання майбутнього педагога. Згідноз визначенням провідних фахівців, особистісне зростання є активним процесом становлення, в якому людина постійно спрямовується на досягнення важливих цілей та відповідально самовизначається. Цей процес засвідчується розширенням кола інтересів, смисловим наповненням життя, умінням усвідомлювати проблеми, прогнозувати свою діяльність, аналізувати (відрізняти одне від іншого) й синтезувати (бачити зв'язки подій та явищ) інформацію, поводитися незалежно, долати труднощі, відходити від стандартних рішень й стереотипів, добровільно покладати на себе відповідальність[1, с. 8]

Досліджуючи самостійність, ми виходимо з розуміння, що вона є, з одного боку, інтегральною *формою активності* студента, з іншого – *базовою якістю особистості,* з третього – *інтегральним умінням*, яке складається з часткових:

- спроможності відповідально самовизначатися, приймати самостійні рішення, здійснювати власні вибори;
- умінні поводитися впевнено, діяти незалежно від зовнішньої допомоги, самостійно регулювати свою поведінку;
- здатності виявляти творчу ініціативу, відходити від шаблонів, продукувати оригінальні ідеї;
- схильності до рефлексії, самокритичності і як наслідок – ініціювання необхідних внесення коректив у власні дії та результати.

Означені уміння слугували критеріями для розробки авторської типології самостійності студентської молоді. Варто зазначити: якщо прояви незалежності та творчості визнаються більшістю фахівців структурними складовими самостійності, то уміння самовизначатися, відмова від передчасної зовнішньої допомоги та невдалих спроб, здатність до рефлексії, критичність й самокритичність, впевнена поведінка залишаються поза увагою більшості з них.

Орієнтуючись на визначені вище критерії, враховуючи міру незалежності, конструктивної й свідомої поведінки, її стабільність у різних за змістом, складністю та умовами організації ситуаціях, ми виділили чотири типи самостійності майбутніх педагогів.

Конструктивно-творчий (внутрішньо регульований). До цього типу віднесено студентів, активність яких спрямована на знаходження нових ідей, самостійне освоєння нових професійно орієнтованих технологій, оволодіння умінням проектувати свою самостійну діяльність, приймати стратегічні рішення. Вони діють свідомо, надають перевагу доцільним способам дій, самостійно долають перешкоди, розраховують на власні сили, довіряють індивідуальному досвіду, відмовляються від зовнішнього втручання в їхню діяльність, схильні до самоконтролю та саморегуляції поведінки, визнають неефективність невдалих дій та коректують їх, характеризуються мотивацією досягнення, орієнтуються на високі стандарти якості, об'єктивно оцінюють свої досягнення, виявляють здатність до рефлексії та самокритичності. Ці студенти орієнтуються, у першу чергу, на самореалізацію та самоствердження, сміливо виходять за межі нормативності, виявляють здорову міру ризику, надають перевагу новим, складним завданням. Оцінки викладачів та однокурсників мають для них вагу, проте вони цілком покладаються на самооцінку, чинять опір несправедливим зовнішнім оцінним судженням. Цей тип властивий 20% студентів.

Реконструктивно-відтворюваний (внутрішньо і зовнішньо регульований). До цього типу увійшли студенти, які відповідально самовизначаються, діють свідомо і переважно незалежно, зважено обирають засоби реалізації своїх намірів, доводять розпочате до кінця, прагнуть позитивних результатів, більш-менш об'єктивно оцінюють їх. Водночас їхня критичність домінує над самокритичністю, очікування зовнішньої позитивної оцінки переважають над довірою самооцінці. Елементи евристики, прояви творчої ініціативи пов'язуються переважно з побаченим або почутим раніше, з пошуком нового, яке вже десь і кимось реалізовувалося. Активність спрямовується переважно на аналіз ситуацій та завдань, декомпозицію останніх, актуалізацію необхідних знань, умінь, алгоритмів у рамках декількох тем, їх системного використання у нових ситуаціях. Водночас ці студенти утруднюються з обґрунтуванням власної думки, відстоюванням особистої позиції, задовольняються переважно аматорським рівнем виконання, уникає ризиків, намагаються гарантувати собі успіх, уникаючи докладання надмірних зусиль. До цього типу віднесено 32% студентської молоді.

Унормовано-репродуктивний (зовнішньо регульований). Визначаючись із ситуацією, майбутні педагоги, віднесені до вказаного типу, орієнтуються виключно на стандарт, прагнуть виконати завдання «як потрібно», «як від них вимагають», «аналогічно зразку». Студенти цієї категорії надають перевагу типовим завданням виконавського рівня. Над усе вони намагаються дотриматися вимог, зберегти й підтримати настанови авторитетних викладачів, засвідчити свою зорієнтованість на нормативність. Для них важливо отримати схвалення, тому у процесі діяльності вони варіюють стиль поведінки: у знайомих ситуаціях діють більш-менш самостійно, у незнайомих, невизначених або складних легко вдаються до зовнішньої допомоги. Вносять корективи у свою діяльність лише після вказівок педагогів або підказок одногрупників. Мотиваційна сфера розвинена недостатньо, індивідуальність майже не проявляється, знання поверхневі, неглибокі, несистематизовані, рідко використовуються у незнайомих

ситуаціях, не переносяться у нові умови. В них переважає спонтанна, невпевнена, ситуативна поведінка. Ці майбутні педагоги ніколи не ризикують, задовольняються посередніми показниками якості. Їм важко самостійно оцінити свої досягнення, вони апелюють до авторитетів. Активність дій невисока, спрямована переважно на закріплення та практичне використання базових понять, фактів, операцій, алгоритмів, засвоєних у рамках конкретної теми. Ініціатива виявляється вкрай рідко і лише у знайомих ситуаціях, творчість відсутня. Самооцінка та здатність до саморегуляції поведінки плинні, залежні від стану, настрою, оцінних суджень авторитетного педагога. Таких студентів виявилося 30%.

Деструктивно-залежнний (свідомо не регульований). Здатність самовизначатися у майбутніх педагогів цього типу не сформована. Вони цілком залежать від розпоряджень та контролю викладачів. Поводяться здебільшого невпевнено, вирізняються низькою самооцінкою та рівнем домагань. Прагнуть радше уникнути неуспіху, ніж домогтися успіху. Задовольняються мінімальними якісно-кількісними показниками результатів діяльності. Надають перевагу виконанню знайомих і простих завдань. Уникають складних, незнайомих, проблемних ситуацій. Ніколи не ризикують. Можуть тривалий час повторювати невдалі одноманітні спроби. Вносять корективи у роботу лише після вказівок педагогів. Легко вдаються до зовнішньої допомоги, за її відсутності можуть не завершити розпочате або підмінити, спростити кінцевий результат діяльності. Ніколи нічого не ініціюють, творчість не виявляють. Таких студентів налічується 18%. Таким чином, у дослідженні виявлено, що лише трохи більше половини майбутніх педагогів (52%) характеризуються високими та оптимальними показниками самостійності як базової особистісної якості. Водночас близько половини студентів (48%) вирізняються посередніми або низькими показниками її розвитку. Це актуалізує необхідність створення сприятливого середовища для розвитку самостійності як інтегральної якості та узагальненого уміння майбутніх педагогів.

У контексті сказаного актуалізується необхідність реального упровадження в освітню діяльність вищих навчальних закладів педагогічного профілю особистісно орієнтованого підходу, гуманізацію її цілей і принципів. Методологічною основою має слугувати *інноваційність* як принцип педагогіки, що забезпечує розвиток особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця, реалізацію його права на індивідуальний творчий внесок, на особисту ініціативу, свободу саморозвитку [9, с. 211].

Інноваційність має стосуватися не лише організації освітнього процесу, але й усієї життєдіяльності майбутніх педагогів. Йдеться не лише про створення, розповсюдження нововведень, а й про суттєві зміни мислення, світогляду, ставлення, способу життя студентів. Перетворення педагогічної діяльності на інноваційну вимагає:

- осмислення (рефлексії) викладачами власного особистісного та професійного досвіду, об'єктивної оцінки досягнень і прорахунків;
- відкритості педагогів інноваціям, здатності перебудовувати свою діяльність на нових концептуальних засадах;
- використання викладачами сучасних освітніх технологій – лекційних мультимедійних та електронних навчальних засобів, спеціалізованих програм, комп'ютерного тестування, ресурсів Інтернету, ділових, рольових та імітаційних

ігор, проблемних ситуацій, дослідницьких методів, кейс-методу, методу проектів, особистісних тренінгів тощо;

- упровадження в освітній процес принципу активності, який передбачає перетворення студентів на активних учасників освітнього процесу, надання їм права на вибір та прийняття власних рішень;
- розвиток у наставників креативності, творчого підходу до професійної діяльності.

Робота з упровадження особистісного орієнтованого підходу має спрямовуватися на активізацію та використання внутрішніх ресурсів, особистісного потенціалу, творчої активності студентів. Педагогічна діяльність має перетворитися на співтворчість усіх суб'єктів освітнього процесу, сприяти розвитку у студентської молоді власної освітньої траєкторії. У зв'язку з цим актуалізується проблема асинхронної організації процесу професійної підготовки фахівців, виконання майбутніми педагогами завдань самостійно, в індивідуальному режимі та темпі [7, с. 10].

Важливими умовами, які забезпечують ефективний розвиток самостійності студентів, є: збільшення часу на їхню самостійну діяльність; надання самостійним видам робіт проблемного, варіативного, невизначеного, суперечливого характеру, високої індивідуальної та соціальної значущості; знання студентами критеріїв оцінки експертом кінцевих результатів їхньої діяльності; надання майбутнім педагогам можливості застосовувати в освітньому процесі самооцінювання та взаємооцінювання досягнень; зведення з допомогою оцінок викладачів незалежності, творчої ініціативи, саморегуляції, рефлексивності до найвищих особистісних та професійних чеснот [4; 5; 6].

До позитивних наслідків асинхронної діяльності студента можна віднести: стійкість мотивації, компетентнісно-орієнтований характер індивідуального освітнього маршруту, активізацію суб'єктної позиції, продуктивну пошуково-пізнавальну діяльність, уміння приймати самостійні рішення, набуття досвіду творчої діяльності, оптимальну самоорганізацію життєдіяльності у просторі-часі, формування ціннісно-смислового мислення, полісуб'єктний характер взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Отже, в умовах реформування вищої професійної освіти процес підготовки майбутнього педагога має базуватися на принципах фундаменталізації, відкритості, варіативності, динамічності змін у змісті, формах і методах, орієнтуватися на розвиток його самостійності та творчу співпрацю з усіма учасниками освітнього процесу. Основою такої стратегії виступає поєднання традиційних освітніх технологій з інноваційними.

Сутнісною характеристикою самостійності студента є його *суб'єктна позиція*. Інтегральна характеристика майбутнього фахівця педагогічного профілю зі сформованою суб'єктною позицією проявляється у здатності конструктивно розв'язувати проблеми, самостійно та адекватно діяти у знайомих та нових ситуаціях, виявляти гнучкість та мобільність, творчо ставитись до життєдіяльності, довіряти індивідуальному досвіду, поєднувати соціальні інтереси з особистими, досягати успіху соціально прийнятними способами. Самостійний фахівець вирізняється вмінням обирати з багатьох рішень оптимальне, виявляти критичність по відношенню до неефективних дій, постійно оновлювати свій досвід, бути здатним до рефлексії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – Т.6. – 1985. – №5. – С. 3–18.

2. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. А. Балл. – Донецк : Ровесник. – 1993. – 46 с.

3. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / Педагогічна і психологічна науки в Україні // Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах /Том 1. Теорія та історія педагогіки. – К. : «Педагогічна думка», 2007. – С. 3–24

4. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / В. А. Моляко. – К. : Знание. – 1991. – 20 с.

5. Морозов А. В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический Проект, 2004 – 560 с.

6. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посібник. – К. : ІЗМН,. – 1996. – 236 с.

7. Самостійна робота студентів : навч. посібник / В. І. Євдокимов; за заг. ред. В. І. Євдокимов; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х. : Вид-во ХДГУ, 2004. – 140 с.

8. Слободчиков В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков. – М. : Школа-Пресс. – 1996. – 384 с.

9. Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : Матеріали методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2005. – 715 с.

10. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуального орієнтованого підходу : автореф. дис. … канд. пед. наук. : Київ, 2003. – 22 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Бенера В.Є.

УДК 373

к. пед. н., доц. **Онищук І.А.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – підготовці фахівців дошкільної освіти. Зокрема, увага зосереджена на проблемі готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до розвитку культури у художньо-творчій діяльності. Автор здійснює аналіз психолого-педагогічних досліджень із поставленого питання, на основі чого визначається сутність феноменів: «культура», «самовираження», «культура самовираження», «підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності», «підготовка майбутніх вихователів до культури самовираження у художньо-творчої діяльності». З'ясовано, що підґрунтям самостійно організованої, творчої діяльності фахівця дошкільної освіти є мистецтво, а саме інтеграція його видів. У цьому контексті значущим є художньо-творча діяльність як ланка, що поєднує мистецтво та особистість. У публікації також визначено мету,

завдання наукового пошуку та основні напрями експериментально-дослідної роботи.

Ключові слова: підготовка майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, готовність майбутнього вихователя до педагогічної діяльності, культури самовираження, мистецтво, художньо-творча діяльність.

The paper presents the actual problem of nowadays – preschool training. In particular, the attention is concentrated to the problem of future-to-be tutors' readiness to develop culture in art-creative activity. The author carries out the analysis of psychological and pedagogical research on this point, determines the essence of the phenomenon : "culture", "self-expression", "culture of self-expression", "future-to-be kindergarten tutors' training", "future-to-be kindergarten tutors' training for the readiness to develop culture in art-creative activity". It has been found that the background for the self-organized and creative activity of preschool specialist is the art, namely the integration of its kinds. In this context creative activity as a field to connect art and personality is very important. The aim, tasks of scientific research and main directions of scientific and research work were determined.

Key words: future-to-be kindergarten tutors' training, future-to-be kindergarten tutors' readiness for the pedagogical activity, "culture", "self-expression", "culture of self-expression", art, art-creative activity.

На сьогодні реформування вищої школи в Україні обумовлене сучасним рівнем розвитку суспільства. Це об'єктивує проблему пошуку ефективних шляхів, методів і засобів модернізації змісту технологій підготовки фахівців – компетентних, ініціативних, самобутніх, творчих особистостей, з високим рівнем духовності, здатних створювати сприятливі умови для повноцінного, гармонійного розвитку субєктів освітнього процесу. З огляду на це особливої уваги науковців та практиків заслуговує проблема удосконалення процесу підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

В основних документах: Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній старатегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Конвенції дошкільного виховання в Україні, Державній цільовій соціальній програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року – наголошується на орієнтуванні, гуманістичному осмисленні, та практичному використанні внутрішнього потенціалу людини, побудові у зростаючої особистості цілісного, адекватного, реалістичного образу світу, вияву природного потенціалу у повній мірі. Отож, відповідно до цих ключових нормативних документів навчально-дисциплінарна модель освіти має поступитися місцем студентоцентрованій, особистісно-орієнтованій, спрямованій на розвиток унікальності, своєрідності, культури самовираження нового покоління у різних видах діяльності, в тому числі й художньо-творчій.

Незважаючи на важливі перетворення у системі освіти, перегляд освітніх стандартів, освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів, магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта, навчально-методичного забезпечення оновлення процесу вихователя дошкільного навчального закладу у вищій школі залишаються поза належною увагою.

Загальні аспекти підготовки майбутніх педагогів допрофесійно-педагогічної діяльності висвітлено у працях багатьох учених (П. Абдуліна, В. Безпалько, І. Бех, Н. Вібік, А. Богуш, В. Бондар, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зазюн, Л. Кандибович,

Е. Карпова, З. Курляд, Н. Ничкало, А. Сущенко, Р. Хмедюк). Досліджено формування у них готовності до професійно-педагогічної діяльності (Н. Грама, К. Дурай- Новаков, А. Капська, Т. Кловак, Л. Кондрашова, Л. Линенко, О. Мороз, О. Пєхота, Г. Троцький); теоретичні та методичні засади формування їхньої компетентності (Л. Гура, І. Зязюн, В. Кравцов, Н. Креденець, А. Маркова, М. Михайличенко, В. Радил, Г. Селевко, В. Сластьонін), професіоналізму і педагогічної майстерності (О. Горбова, О. Драгунова, І. Єрофєєва, У. Ібрагімов, М. Ковардакова, Л. Самборенко, Н. Яковлеєва). Особливостям професійної підготовки педагогів дошкільної освіти присвячено праці Л. Башлакової, О. Богуш, Р. Буре, Е. Гладкової, В. Ядешко. Вивченню проблеми організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, удосконаленню наявних програм із дисциплін фахової підготовки студентів за спеціальністю 012 Дошкільна освіта присвячені роботи Л. Галамонжук, Н. Грами, Н. Голоти, Н. Лисенко, Г. Підкурганної та інших.

Окрім зазначених, концептуальними засадами дослідження проблеми розвитку у майбутніх фахівців культури самовираження слугували: положення психолого-педагогічної науки про особистість як систему, що розвивається (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, В. Петровський, С. Рубінштейн); ідея про суб'єктність як форму самодетермінації особистості (Б. Ананьєв, В. Слободчиков, В. Татенко); теза про рефлексивні риси самосвідомості як ядро особистості (І. Кон, А. Силвестру, В. Столін); положення про творчість як показник особистісного зростання майбутнього фахівця (Г. Балл, В. Моляко, В. Рибалка, С. Сисоєва).

Ми навели приклади численних досліджень проблеми виховання майбутніх фахівців. Констатуємо факт: питання підготовки вихователів до розвитку культури самовираження у художньо-творчій діяльності достатньо глибоко не розглядається. Отож, актуальність проблеми розвитку у майбутніх педагогів культури самовираження зумовлена недостатньою увагою до її вивчення вітчизняними науковцями, обмеженістю спроб схарактеризувати як особистісний феномен із відповідними типологічними характеристиками; з іншого – існуванням певних суперечностей, а саме:

- по-перше, соціальним замовленням на культурну особистість та реальним зниженням загальної культури сучасної молоді;
- по-друге, потребою вищих навчальних закладів України педагогічного профілю у рекомендаціях щодо діагностики рівнів сформованості у студентів культури самовираження як особистісного феномену та дефіцитом інформації стосовно критеріїв її оцінки у науковій літературі;
- по-третє, затребуваністю педагогічною практикою сучасних технологій окультурення студентської молоді та фактичною відсутністю методичних розробок відповідного напряму.

Заявлені суперечності об'єктивують потребу наукової розвідки.

Мета наукового пошуку – розкриття окремих аспектів проблеми підготовки майбутніх вихователів до розвитку культури самовираження у художньо-творчій діяльності на основі аналізу психолого-педагогічної літератури.

Означена мета дослідження дозволила визначити основні завдання розпочатої експериментально-дослідної діяльності, а саме:

1. Вивчити стан розробленості досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній теорії.

2. Зясувати сутність феномену «культура самовираження майбутніх вихователів у художньо-творчій діяльності», визначити його зміст і структуру.

3. Визначити компоненти, критерії, показники феномену «готовність майбутніх вихователів до розвитку культури самовираження у художньо-творчій діяльності».

4. Визначити напрями дослідницької діяльності на етапі констатації.

Аналізуючи проблему професійного становлення та розвитку майбутнього педагога сучасного дошкільного закладу, науковці в галузі психології та педагогіки акцентують увагу на таких важливих аспектах досліджуваної проблеми, як:

- саморозкриття особистості, її соціально – психологічна характеристика [2];
- закономірності та умови оптимізації процесу самореалізації майбутнього педагога [1];
- теоретичний та практичний аналіз самовираження як важливих показників особистісного та професійного зростання [4];
- виховний потенціал комунікативної діяльності та його використання у процесі самовираження майбутнього фахівця [6];
- розкриття теоретико-практичних засад розвитку педагогічної творчості [5];
- розвиток культури самовираження [3].

Науковий доробок вказаних фахівців слугував відправним у нашому дослідженні.

Відповідно до логіки розпочатого наукового дослідження постає необхідність з'ясувати ключові поняття, такі як: «вираження», «самовираження», «самореалізація», «творчість» у різних галузях наук.

У філософській літературі поняття «вираження», «самовираження» представлені у різних аспектах. Вони розкривають сутність зазначеної наукової категорії як внутрішні прояви людини, тобто визначають основну особливість – її суб'єктивну сторону. Зокрема, простежуючи розвиток особистості через розвиток «Я», мислитель С. Франк зазначає, що своєрідність людини полягає саме у подоланні та перетворенні своєї природи, оскільки «…людина є створіння самоздоланне, самоперетворювальне». Осмислення природи «виразності» в мистецтві С. Франк пов'язував з інтуїцією, поєднанням раціонального та ірраціонального, внутрішньою формою. При цьому інтуїція несе в собі образ, форму – внутрішню єдність. «Форма», «ставлення» є проявом виразності цілого, моментом поєднання. Завдання інтуїтивного пізнання – освоїти предмет цілісно, як єдності; досвід, переживання виражаються в образах, які опредмечуються у вигляді (формі) слів, звуків, кольору, руху тощо. Так С. Франк підводить до розуміння «виразності» як «самовідкриття буття» та «співтворчості». По суті, він тлумачить творчість як самовираження людини [7].

У працях М. Бахтіна розкрито такі основні ідеї, як пошук нових можливостей раціонального світу, прагнення до пізнання життєво-історичних основ самоцінності людини. Значна увага також приділена проблемі «вираження». У контексті зазначеного дослідник визначав вираження «регулятором» переживань і почуттів особистості. За словами філософа, виразність розкриває механізм саморуху, тобто самовираження особистості: «при зовнішніх діях залишається внутрішнє самовідчуття, що підпорядковує собі те, що зовнішньо виражається».

Збагатити розуміння сутності «вираження», «самовираження», його значущості та з'ясувати вікові особливості цього процесу дають змогу

дослідження вітчизняних і зарубіжних учених у галузі психології та педагогіки (К. Абульханової-Славської, Р. Бернса, І. Беха, Л. Божович, О. Кононко, А. Маслоу, А. Менегетті, В. М'ясищева, Р. Нємова, Л. Сохань, К. Роджерса, Д. Фельдштейна та інших). Фахівці актуалізують проблему реалізації особистістю свого природного потенціалу, визнаючи, що у процесі особистісного становлення вираження себе стає основою самоствердження та самореалізації людини в житті.

Бажання, потреба у реалізації себе, активність, як зауважує Д. Фельдштейн, лежать в основі становлення гармонійно розвиненої особистості. За його словами, активність є загальною формою існування людини як суб'єкта життя, умовою реалізації нею своїх потенційних можливостей, підґрунтям її безперервного розвитку.

Збагатити уявлення про специфіку феномену, що вивчається, дають змогу наукові тези С. Рубінштейна. Учений надавав великої ваги проблемі розвитку суб'єкта у процесі творчої діяльності. За висновками автора тез, ця категорія не зводиться до свідомості та самосвідомості, але й неможлива без них. Пояснюючи виникнення самосвідомості, він зауважував, що самосвідомість виникає під час розвитку свідомості особистості в міру того, як вона стає самостійним суб'єктом та розвивається завдяки ускладненню різних видів діяльності й взаємовідносин зростаючої особистості з довкіллям [7]. За Б. Ананьєвим, кожна людина відповідно до власних особливостей самостійно обирає напрями своєї активності. Таким чином, активність буття особистості є узагальненим ціннісним способом задоволення нею важливих потреб, першочерговими з-поміж яких є прагнення бути визнаною суспільним довкіллям, виразити своє «Я» [7, с. 40].

Отже, самореалізація, повноцінне розкриття свого творчого потенціалу виступає метою та запорукою успішного буття людини в світі. У психології та педагогіці розглядаються проблеми самореалізації та самовираження в контексті самоздійснення вільної особистості, надання їй можливостей реалізувати себе переважно у творчій діяльності. У науковій літературі «вираження» кваліфікується як прояв внутрішнього у зовнішньому, суті – у явищі, суб'єктивного – в об'єктивному.

Особистість реалізує своє «Я» як суб'єкт культури, об'єктивує свої здібності й можливості у процесі творчості, а творчість, як відомо, завжди пов'язана з бажанням людини виразити себе. Зовнішні прояви поведінки та діяльності дають змогу зрозуміти думку, почуття, наміри, здатність особистості, засвідчують її творчий потенціал.

За висновками К. Абульхановаї-Славської, Є. Зінченко та інших, існує залежність життя кожної людини від самовираження та від способу, який кожен обирає. Особливо це важливо для педагогів, зокрема майбутніх, оскільки саме вони транслюватимуть взірці самовираження підростаючому поколінню (починаючи з дошкільників та закінчуючи випускниками вузів). Від педагогів зростаюча особистість сприйматиме можливі моделі самопрезентації, самовизначення.

Отож, вкрай необхідно, щоб майбутні фахівці в галузі освіти, в тому числі й дошкільної, об'єктивували своє «Я» гармонійно, соціально прийнятними способами та методами, проявляючи тим самим належний рівень культури самовираження.

Згідно з довідковими джерелами, «культуру» кваліфікуємо як набір кодів, що вказує майбутньому педагогу на доцільність певної поведінки і зумовлює прогрес

у його духовному самовдосконаленні. Оперуючи поняттям «індивідуальна культура», виходимо з розуміння, що вона проявляється у презентації себе молодою людиною, прояві назовні своєї внутрішньої сутності. Індивідуальна культура транслюється через самовираження особистості, передбачає гармонію зовнішніх проявів і внутрішніх особливостей.

На основі аналізу праць фахівців, характеристику елементів індивідуальної культури можна відобразити на прикладі таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристики елементів індивідуальної культури особистості

Назва елементів індивідуальної культури	**Характеристики елемента індивідуальної культури**
Валеологічна культура (І. Кузнецова)	а) інтегративна якість особистості; б) існують умови, в яких вона формується та проявляється.
Культура професійного спілкування (Н. Курилович)	а) інтегративна характеристика; б) відображає світогляд, знання, уміння, інтереси, потреби, моральні установки, позиції, цінності орієнтації, зразки поведінки; в) проявляється в поведінці людини.
Проектна культура (Т. Стеніна)	а) якість особистості; б) цілісна, інтегративна якість, що змінюється в часі.
Емоційна культура (Н. Рачковська)	а) складне особистісне утворення; б) відрізняється динамічністю, системністю; в) здатність рухатися від низького до високого рівня.

Основоположним елементом індивідуальної культури виступає «культура самовираження», яка проявляється в самоорганізованій діяльності майбутнього педагога. Її основними характеристиками виступають: незалежні від зовнішніх впливів дії суб'єкта самовираження, його здатність самостійно організовувати, виконувати, контролювати, регулювати та коректувати свою поведінку, презентувати індивідуальні особливості, прагнення, переваги, які не суперечать нормам культури.

Під культурою самовираження розуміємо особливості (відмінні від інших людей властивості особистості), способи (систематизовану сукупність дій, використаних для досягнення мети), результати (проміжні та кінцеві продукти) самоорганізованої діяльності майбутнього педагога. Таким чином, культура самовираження майбутнього фахівця дошкільної освіти є виконанням самоорганізуючої діяльності. Під саморганізацією бачимо процес, під час якого зусиллями самого суб'єкта створюється та удосконалюється організація складної динамічної системи.

На думку О. Кононко, культура самовираження дасть можливість майбутньому фахівцю в повній мірі реалізувати себе, орієнтуючись з одного боку на свої здатності та можливості, а з іншої – на вимоги культури та суспільства.

На основі логіко-системного аналізу праць фахівців можна стверджувати, що культура самовираження відображається в діяльності, поведінці, вчинках, завдяки яким людина намагається виразити іншим цінне для неї самої (суб'єктивне

переживання знань, умінь, особистого досвіду), що є характерним для самовираження та без чого категорично неможливий розвиток особистості. Відповідно, індивідуальна культура проявляється в само презентації, основаній на внутрішній сутності людини та транслюється через самовираження.

Розробляючи критерії оцінки міри сформованості культури самовираження у студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта, ми орієнтувалися, з одного боку, на основні вектори педагогічної діяльності: діловий, аксіологічний, комунікативний, перетворювальний; з іншого – на розуміння культури самовираження як особистісного феномену. Орієнтація на обидва вказаних вектори уможливила використання в якості критеріїв властивостей особистості, зумовлених соціальним досвідом студентів. До них віднесено: організованість, зацікавленість, комунікативну толерантність, креативність.

Цінним для нашого пошуку дослідження є схарактеризовані О. Кононко основні показники кожного критерію, що відображені в таблиці 2.

Таблиця 2

Критерії та показники культури самовираження майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
Організованість	Доцільний розподіл та використання робочого та вільного часу; самостійність, цілеспрямованість, конструктивність дій; здатність здійснювати вибори, приймати відповідальні рішення; уміння планувати, регулювати та контролювати свою поведінку; наполегливість у досягненні мети; здатність прогнозувати результати та наслідки своїх дій, коректувати їх; висока продуктивність діяльності; адекватна самооцінка.
Зацікавленість	Уміння визначати пріоритети, надавати переваги, відмовляти у прихильності; висока мотивація досягнення; орієнтація на духовно-моральні цінності, високі стандарти якості; довіра власним можливостям; швидке включення у роботу; зосередженість на предметі інтересу, інтенсивне добровільне заглиблення у діяльність; натхненні дії (підйом сил, творче хвилювання), задоволення від творчого процесу.
Комунікативна толерантність	Довірливе, щире, доброзичливе ставлення до людей; уміння налагоджувати ділові та особистісні контакти, конструктивно спілкуватися, працювати у команді; здатність домовлятися, узгоджувати позиції, поступатися, обґрунтовувати власну точку зору; визнання чеснот, переваг, досягнень друзів та колег, здатність радіти їхнім успіхам; відсутність заздрощів, спроб самовиразитися за рахунок приниження гідності партнера; розв'язання конфліктів у мирний спосіб; тактовність, ввічливість, шанобливість.
Креативність	Здатність відходити від шаблону, зразка, стандарту; інтерес до невідомого, складного, ризикованого; продукування оригінальних ідей, нестандартних рішень; вияв творчої ініціативи, вигадки, фантазії; уміння по-новому бачити знайомий матеріал, винаходити свої способи розв'язання проблем; прагнення творчо самовиразитися у процесі та продуктах професійної діяльності.

Визначаючи рівні сформованості культури самовираження у майбутніх фахівців дошкільної освіти, ми орієнтувалися на вказані критерії та показники, брали до уваги:

- *знання* (когнітивний компонент), *ставлення* (емоційно-ціннісний компонент);

- *реальні прояви* (поведінковий компонент – способи дій, креативність, якісно-кількісні показники результатів, характер самооцінки).

Окрім цього, під час дослідницької діяльності враховувалися також модальність та стійкість вказаних проявів. Важливо, що схарактеризовані критерії та показники дозволять діагностувати рівні сформованості у досліджуваних культури самовираження. З метою визначення рівнів сформованості досліджуваного явища ми розробили методику констатувального експерименту, яка передбачала два напрямки.

Перший – експериментально-дослідницька робота зі студентами галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Другий – вивчення професійно-кваліфікаційних програм підготовки бакалавра спеціальності 012 Дошкільна освіта, навчальних планів, навчальних і робочих програм; експериментальна робота зі науково-педагогічними працівниками випускових кафедр педагогічних вишів (анкетування, інтерв'ю).

Експериментальна робота на першому напрямку передбачала вивчення стану проблеми на практиці роботи.

Для того, щоб вивчити досліджуване явище повною мірою, ми добирали методи діагностики сформованості кожного компонента відповідно до виділених критеріїв і показників.

Для діагностики сформованості у майбутніх вихователів мотиваційного компоненту досліджуваного явища за визначеними критеріями та показниками ми використали такі методи дослідження як: анкетування; опитування; тестові завдання. Детальне відображення експериментально-дослідної роботи на етапі констатації ми передбачаємо висвітлити в наступних публікаціях.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість зазначити, що культура самовираження майбутнього педагога як особистісний феномен проявляється в його самоорганізованій діяльності – цілепокладанні, мотивації, способах дій, проміжних і кінцевих продуктах і визначається системою пріоритетних життєвих та професійних цінностей. Критеріями оцінки рівня сформованості культури самовираження виступають властивості особистості, відповідні основним векторам педагогічної діяльності: діловому; асксіологічному; комунікативному; перетворювальному.

Представники кожного рівня вирізняються: типом ставлення до життя, власного «Я», професійної діяльності; мірою збалансованості знань, ставлення й поведінки; силою, модальністю та стійкістю проявів організованості, зацікавленості, комунікативної толерантності та креативності.

Перспективу подальшої реалізації експериментального дослідження означеного напряму вбачаємо у розробці сучасних методів формування культури самовираження у майбутніх педагогів дошкільного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дерманова И. Б., Коростылева Л. А. Некоторые аспекты феномена самореализации // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб. : Издательство С. – Петербургского университета, 1997. – С. 25.

2. Зинченко Е. В. Самораскрытие личности как ёсоциально-психологическое явление / Е. В. Зинченко // Прикладная психология. – 1998. – №5. – С. 59–69.

3. Кононко О. Л. Культура самовираження майбутніх педагогів як особистісний феномен / О. Л. Кононко // Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка:

необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні». – м. Львів : ГО «Львівська педагогічнак спільнота», – 2017. – С. 13–18.

4. Омельченко Е. А. Самовыражение и культура самовыражения педагогов и студентов педагогических ВУЗов// Теория и практика образования в современном мире: материалы П международной научной конференции. – СПб. : Реноме. – 2012. – С. 11–14.

5. Сисоєва С. О. Теоретико – методологічне обґрунтування педагогічної творчості / С. О. Сисоєва // Відкритий урок. – 2005. – № 21; 22. – С. 13–19.

6. Шкуратова И. П. Самовыражение личности в общении / И. П. Шкуратова // Психология личности : Учебн. пособие под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. – М. : ЭКСМО. – 2007. – С. 241–265.

7. Філософія : [навч. посіб.]. / І. Ф. Надольний , В. Л. Андрущенко, І. В. Бойченко ; за ред. І Ф. Надольного. – К. : Вікар, 2000. – 624 с.

Рецензент: д. психол. н., проф. Кононко О.Л.

УДК 371.134

Прус А.О.
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ПОКАЗНИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Забезпечення ефективності формування професійної самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі навчання у вищому навчальному закладі вимагає уточнення відповідних критеріїв і показників. У статті проаналізовано поняття «критерій» і «показник». Відповідно до визначених у процесі дослідження компонентів структури готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійної самореалізації виявлено та обґрунтовано критерії та показники її прояву. Означено рівні сформованості професійної самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та характеристики якості особистості, досягнутої у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: професійна самореалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва, критерії, показники та рівні професійної самореалізації, мотиваційно-ціннісний критерій, інформаційно-змістовий критерій, оцінно-рефлексивний критерій, особистісно-діяльнісний критерій.

The ensuring of the effectiveness of the formation of professional self-realization of future teachers of fine arts in the process of studing in higher educational establishment requires the clarification of relevant criteria and indicators . The concepts of "criterion" and "indicator" are given into analyses in the article. It is justified criteria of previously mentioned readiness in accordance with certain components in the study of the structure of the future teacher of fine arts to professional self-identification. Also it is displayed the indicators of each criteria. On the basis of criteria and indicators of readiness it is defined the levels of its formation, characterizing the readiness of the future teacher of fine arts to professional fulfillment and determining the extent of the value and its quality achieved during training.

Keywords: professional self-realization of future teachers of fine arts, criteria, indicators and levels of professional self-motivational, value criterion, informational and semantic criteria, reflective and evaluative criteria, personality and activity criteria.

Перехід до європейських стандартів навчання вимагає реформування освітньої системи в Україні й інтеграцію до світової системи оцінки кваліфікації фахівців. Вимога підвищення якості сучасної професійної освіти потребує регулярного використання методів кількісного та якісного аналізу освітнього процесу у вищому навчальному закладі з метою його вдосконалення. Формування професійної самореалізації як інтегративної якості особистості майбутніх фахівців потребує визначення рівнів її сформованості та розробки відповідної методики їх оцінювання.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження перебувають у руслі активних пошуків шляхів ефективного формування та розвитку творчої, гармонійної особистості, яка спроможна реально будувати й стверджувати демократичне та цивілізоване суспільство нової України. Наукові розробки Г. Балла, О. Волошенко, І. Зязюна, М. Костенко, І. Краснощок, Л. Мільто, В. Моляко, О. Пєхоти, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Л. Левченко присвячені розвитку творчої, гармонійної особистості, яка спроможна реально будувати й стверджувати демократичне та цивілізоване суспільство України. Важливим надбанням вище зазначених психологів і педагогів є вивчення та дослідження особливостей становлення та розвитку особистості студента, особливо в аспекті його професійної самореалізації.

Логіко-систематичний аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що вчені приділяють достатню увагу питанням формування професійної самореалізації майбутніх фахівців, визначення критеріїв і показників професійної підготовки (В. Байденко, С. Батишев, В.Бенера, А. Вербицький, Ю. Гавронська, М. Головань, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Козирєв, О. Лебедєв, В. Лозова, В. Луговий, А. Маркова, Л. Пєтухова, А. Хуторський). Однак, аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволив виявити відсутність чітких критеріїв і показників для визначення рівнів сформованості професійної самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що й зумовило доцільність їх розгляду.

Мета статті – конкретизувати критерії, показники та рівні професійної самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Обґрунтування критеріїв і показників професійної самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва є найважливішим завданням дослідження, оскільки сприяє визначенню ефективності психолого-педагогічної системи підготовки вчителів образотворчого мистецтва, порівнянню результатів дослідження. Загальновідомо, що критерії повинні відображати основні закономірності формування певного явища, існуючі взаємозв'язки між компонентами в моделі, динаміку явища, що вивчається, і розкриватися через специфічні ознаки кожного структурного компонента.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, засвідчив, що у науковій літературі простежується досить неоднозначний підхід до визначення сутності понять «критерій» та «показник. Так, у «Великому енциклопедичному словнику» дається таке визначення: «Критерій – ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або

класифікація чого-небудь, мірило суджень, оцінки» [5, с. 234].

Поняття «критерій» використовується в різних значеннях: у якості мірила, оцінки, суджень, ознаки достовірності або умови, як сукупність ознак. Критерій як мірило оцінки, судження; як необхідну та достатню умову проявлення або існування якогось явища чи процесу визначає З. Курлянд. Вона вважає, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не тільки її ознаки, а й критерії, які визначають вираженість тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі або явищі [8, с. 9].

Ми погоджуємось з науковим підходом до визначення поняття «критерій» Н. Баловсяк [1, с. 234] та будемо виходити з того, що критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень його сформованості та розвитку; показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкту, котрий вивчається, тобто міра сформованості того чи іншого критерію. Продуктивним для подальшого дослідження вважаємо визначення А. Галімова, який зазначає, що «критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються у конкретних показниках» [6, с. 93].

Отже, критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень його сформованості та розвитку; показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкта, котрий вивчається, тобто міра (ступінь) сформованості того чи іншого критерію [5, с. 235]. Критерії – це деяке мірило оцінки змін у стані об'єкта дослідження, а показники –характеристики, що дозволяють судити про зміни, що відбуваються. Критерії мають відповідати таким вимогам: бути об'єктивними, містити найбільш суттєві моменти явища, що досліджується, охоплювати типові сторони явища, формулюватися ясно, коротко, точно, вимірювати саме те, що має перевірити дослідник.

У дослідженні Л. Рибалко [11, с. 354], присвяченому виявленню акмеологічних засад професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя, критерії та показники підбиралися так, щоб вони відбивали структурно-функціональні й змістові компоненти процесу підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації: мотиваційно-ціннісний; змістово-процесуальний; рефлексивно-коригувальний.

У науковій праці А. Коваленко [7, с. 52-57] уточнено критерії акмеологічної позиції майбутніх учителів у фаховій підготовці з відповідними показниками, як: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; діяльнісний; особистісно-рефлексивний.

І. Лебедик, досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації, визначив такі критерії професійної самореалізації як професійна спрямованість, професійна компетентність, професійні та комунікативні вміння майбутнього вчителя [12]. Дослідниця Х. Шапаренко, формуючи професійну компетентність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу, визначила такі критерії та показники: мотиваційно-цільовий (мотиваційна спрямованість професійних інтересів і потреб, педагогічна спрямованість на досягнення вищих щаблів професійної компетентності); змістово-процесуальний (якість професійно-педагогічних знань і розвиненість умінь, які забезпечують формування

професійної компетентності); рефлексивно-оцінювальний (наявність умінь здійснення самоаналізу та самооцінювання, прагнення до самовдосконалення); креативний (здатність до саморозвитку власних можливостей та творчого перетворення дійсності з метою різнобічного розвитку дітей).

За А. Семеновою, критерії класифікуються таким чином: інтегральні критерії як оцінка загального стану явища або процесу; часткові критерії як оцінка складників явища або процесу; одиничні критерії як оцінка окремих сторін складників явища або процесу [2, с. 345].

На основі логіко-системного аналізу відповідно до мети нашого дослідження, під критеріями сформованості професійної самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми розуміємо сукупність ознак, які характеризують конкретний аспект професійної підготовки. Відповідно показники вимірювання ефективності підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до професійної самореалізації – це кількісні та якісні характеристики сформованості ознак, які вивчаються та вимірюються. Отже, під критерієм ми розуміємо ознаку, на основі якої відбувається оцінка, визначення та класифікація певних якостей.

У дослідженні структура професійної самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва була представлена у взаємодії таких компонентів: мотиваційно-ціннісний (ціннісне ставлення до професії, ціннісні орієнтації, сукупність мотивів і інтересів, що орієнтують діяльність особи), професійна компетентність (професійно-орієнтовані знання, вміння і досвід в області обраної професії), рефлексивно-регулятивний, професійно-значущі якості особистості (професійно-педагогічна культура, індивідуально-психологічні особливості особистості, якості творчої особистості).

На основі означених компонентів структури професійної самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва визначено критерії, показники та рівні досліджуваної проблеми. За результатами теоретичного аналізу змісту виокремлених компонентів визначено критерії, за виявами яких розроблено діагностичні характеристики трьох рівнів сформованості структурних компонентів механізму професійної самореалізації у майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що відбивають цілісність змістовного й операційно-процесуального планів зазначеного механізму, рівень розвитку індивідуального професійного потенціалу студентів: репродуктивний (низький), продуктивно-творчий (середній), творчо-самодіяльний (високий).

Мотиваційно-ціннісний компонент має для суб'єкта діяльності особистісне значення, адже зміцнює зацікавленість цією діяльністю й перетворює задані зовнішні настанови на внутрішні потреби майбутнього вчителя [1, с. 276].

Успіх у певному виді діяльності залежить не лише від здібностей, знань і умінь, а й від мотивації. Індивіди з високим рівнем мотивації більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів. Мотиваційно-ціннісний компонент професійної самореалізації є основою, на якій будуються основні професійні якості педагога. Система мотивів виконує регулятивну функцію в процесі підготовки майбутнього педагога та сприяє формуванню стійкого прагнення до професійного розвитку та зростання.

З'ясувавши сутність мотиваційного компоненту професійної самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, а також характеристику його структурних елементів, ми виокремили мотиваційно-ціннісний критерій і показники діагностики означеної особистісно-професійної якості. Мотиваційно-

ціннісний критерій вказує на самореалізацію особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як професіонала. В свою чергу, показниками мотиваційно-ціннісного критерію нами визначено:

- рівень особистісної спрямованості студентів на професійну самореалізацію;
- ціннісне ставлення до професії;
- наявність у студентів постійного інтересу до навчання;
- початкова професійна орієнтація на діяльність в системі координат «людина-образ» і «людина-людина»;
- високий рівень розвитку креативності та рефлексивності;
- високий рівень розвитку здатності до самоврядування;
- високий рівень розвитку комунікативних якостей.

Важливу роль у структурі професійної самореалізації студентів відіграє професійна компетентність. Професійна компетентність на етапі підготовки майбутніх учителів – це характеристика особистості педагога, виражена в єдності теоретичних знань і практичної підготовленості, його здатності здійснювати всі види професійної діяльності, які визначаються стандартом у напрямку або спеціалізації.

Професійну компетентність означаємо через інформаційно-змістовий критерій, що передбачає наявність таких показників:

- знання предмета, основних понять і завдань дисципліни;
- знання Державного освітнього стандарту професійної освіти, принципів побудови змісту професійної освіти;
- знання сутності і закономірностей процесу навчання, методів і організаційних форм навчання і виховання учнів;
- знання сучасних педагогічних технологій;
- проектування, планування і здійснення процесу навчання образотворчому мистецтву на основі аналізу та оцінки освітнього рівня учня;
- знання напрямків і течій образотворчого мистецтва, грамотна естетична оцінка, забезпечення умов для естетичного, морального і трудового виховання;
- уміння здійснювати керівництво художньою творчістю дітей; володіти професійною лексикою;
- уміння здійснювати міжпредметні зв’язки;
- уміння користуватися аудіовізуальними засобами навчання.

Наступною складовою професійної самореалізації студентів вважаємо рефлексивно-регулятивний компонент. Цей компонент професійної самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва характеризує пізнання й аналіз студентом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. Процес рефлексії пов’язаний з мотивами діяльності та є дуже важливим у підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, так як високорозвинена особистісна мотивація та рефлексія, що відповідають цілям навчально-виховного процесу, забезпечують саморозвиток та самореалізацію майбутнього педагога. Рефлексивне мислення розглядають як одну з важливих умов усвідомлення, критичного аналізу та конструктивного вдосконалення власної діяльності.

Для визначення рівнів сформованості рефлексивного компонента використовується оцінно-рефлексивний критерій. Оцінно-рефлексивний

критерій передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань особливостям діяльності педагога. Розвиненість оцінно-рефлексивної сфери виявляється у наявності швидкої реакції на ті чи інші обставини, а також у вмінні критично мислити, аналізувати власну професійну діяльність, знаходити суперечності й недоліки, засоби їхнього усунення, у вмінні висловлювати власні думки та судження, адекватно оцінювати рівень своєї підготовки до діяльності за фахом, а також інших людей, здатності обґрунтовувати власний виконавський задум; аргументувати, доводити, роз'яснювати та розв'язувати завдання. Він проявляється в таких процесах, як самооцінювання та оцінювання іншого.

Оцінно-рефлексивний компонент готовності до організації самостійної роботи учнів визначається за допомогою таких показників:

- самостійність судження, якість самоаналізу;
- уміння передбачати можливі потреби та проблеми професійної діяльності;
- здатність до прогнозування своїх дій у професійній діяльності та їх результату;
- реалізація потреб майбутнього педагога у саморозвитку під час професійної діяльності;
- креативність у використанні різних методів для вирішення поставлених завдань;
- здатність до адекватної оцінки своєї підготовленості до професійної діяльності, а також сформованість рефлексивної позиції.

У якості основних компонентів професійної самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва виділяємо: професійно-педагогічну культуру, індивідуально-психологічні особливості особистості, якості творчої особистості.

Професійно-педагогічна культура розглядається як важлива частина загальної культури викладача, що виявляється в системі професійних якостей і специфіці професійної діяльності. Сучасний учитель повинен бути педагогом-професіоналом з високою професійно-педагогічною культурою, розвиненими творчими та науковими здібностями, високим рівнем інтелектуального потенціалу, уміти піднести себе, свій імідж, свої цінності, цінності духовної культури, результати своєї праці, власну педагогічну систему, свою позицію, точку зору, манеру спілкування тощо.

Індивідуально-психологічні особливості особистості ми визначаємо як усвідомлення самою людиною унікальності своїх особливостей, здібностей і можливостей, реальних і потенційних, інтересів і цінностей, перспективи особистісного та професійного зростання.

Для творчих професій, в нашому випадку вчителів образотворчого мистецтва, важливим чинником є розвиток якостей творчої особистості. Творче ставлення до подій дозволяє не тільки знаходити необхідні нестандартні рішення, але і сприяє формуванню необхідних якостей сучасного випускника для того, щоб знайти для себе необхідну професійну і соціальну «нішу» в світі, що змінюється.

Для визначення рівнів сформованості професійно-педагогічної культури, індивідуально-психологічних особливостей, якостей творчої особистості використовується особистісно-діяльнісний критерій. До показників особистісно-діяльнісного критерію відносимо гуманність, альтруїзм, творчість, комунікативність, мобільність, креативність, патріотизм. Усі зазначені критерії

тісно пов'язані між собою та взаємообумовлені. Їх цілісність свідчить про розвиток тих особистісних і професійних якостей майбутнього педагога професійної школи, що характеризують його потенціал.

Процес формування готовності до організації самостійної роботи учнів потребує визначення рівнів її сформованості. Рівень – це ступінь досягнення у чому-небудь [4, с. 321-323]. У науковому дослідженні рівень – це ступінь сформованості професійних умінь. Під рівнем сформованості професійної самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми будемо розуміти шкалу вимірювання досягнутих студентами – майбутніми педагогами професійної школи результатів щодо оволодіння знаннями, уміннями та навичками щодо професійної діяльності під час психолого-педагогічної підготовки.

На основі розроблених критеріїв і показників готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва було визначено такі рівні її сформованості: високий, середній, початковий. Ці рівні характеризують професійну самореалізацію і визначають ступінь, величину цієї якості.

Високий рівень професійної самореалізації вирізняється глибокими теоретичними знаннями та практичними уміннями; характеризується наявністю й усвідомленістю цілей і мотивів, що спонукають досягати професійного успіху; свідчить про уміння планувати й організовувати педагогічну діяльність, використовувати інформаційні комп'ютерні технології для самонавчання. Таким студентам притаманна стійка позитивна внутрішня мотивація професійної педагогічної діяльності, високий рівень педагогічної самосвідомості, Характерним є високий рівень інтелектуальної працездатності та творчості, комунікабельність, впевненість у собі, допитливість, наполегливість, прагнення до самостійності. Цей рівень готовності передбачає найвищу сформованість професійної самореалізації.

Середній рівень професійної самореалізації характеризується недостатньою кількістю знань щодо форм, методів організації професійної діяльності; слабкою вмотивованістю, самоорганізованістю. Наявні певні труднощі у процесі застосування знань; відсутня впевненість, наполегливість і творчість у реалізації завдань.

Студенти з середнім рівнем професійної самореалізації виявляють аналогічний попередньому рівень педагогічної самосвідомості і всі вищезгадані якості, але адаптація у змінюваних педагогічних ситуаціях не завжди здійснюється швидко.

Початковий рівень професійної самореалізації характеризується байдужим ставленням до навчальної діяльності, що виявляється у відсутності стійкого інтересу, яскравому прояві зовнішньої мотивації навчальної діяльності. Самовдосконалення здійснюється переважно на інтуїтивному рівні. Відсутні особистісні цілі, потреби і мотивація професійно самовдосконалюватися, прагнення до кар'єрного зростання. Неспроможність цілеспрямовано планувати, організовувати та реалізовувати навчальну діяльність, низька здатність до реалізації набутих знань. Знання мають поверховий, неусвідомлений характер. Тому організація практичної діяльності набуває стихійного, безсистемного характеру. Студенти можуть здійснювати педагогічну діяльність тільки у типових, подібних ситуаціях. Потребують постійної допомоги у реалізації цього етапу професійної діяльності.

Отже, на основі логіко-системного аналізу наукових джерел нами було виокремлено критерії сформованості професійної самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, оцінно-рефлексивний, особистісно-діяльнісний). Їх використання надає змогу всебічно оцінити індивідуальний рівень досліджуваного феномена у студентів та організувати роботу щодо формування професійної самореалізації майбутніх вчителів образотворчого під час їх навчання у вищому навчальному закладі. Резюмуючи викладене, доцільно зазначити, що означені критерії, показники та рівні професійної самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва потребують постійного вдосконалення і розвитку.

До перспективних напрямів дослідження виокремлюємо необхідність визначення педагогічних умов та обґрунтування структурно-динамічної моделі формування професійної самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищому педагогічному навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Баловсяк Надія Василівна / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 334 с.

2. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : [Монографія] / А. Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с.

3. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.

4. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

5. Большой энциклопедический словарь [Текст] / под ред. В. Н. Ярцева. – 2-е издание. – М. : Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

6. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : [Монографія] / А. В. Галімов. –Хмельницький : Вид-во Нац. академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2004. – 376 с.

7. Коваленко Г. С. Етапи формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя / Г. С. Коваленко // Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – Вип. 4. – С. 52–57.

8. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності : навч. посіб. / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.

9. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогіка. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

10. Насонова Е. Е. Формирование индивидуального стиля деятельности педагога-валеолога в процессе педагогической практики : дисс. канд. пед. наук : 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Насонова Елена Евгеньевна. – Москва, 2001. – 268 с.

11. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : [Монографія] / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 442 с.

12. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / І. В. Лебедик. – Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кіровоград, 2007. – Рукопис.

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О.В.

УДК 371.132

д. пед. н., проф. **Рибалко Л.С.**
(ХНПУ імені Г. С. Сковороди)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХДИСЦИПЛІН

У статті доведено необхідність підготовки майбутніх учителів до сприйняття і розроблення інноваційних методів, прийомів, форм навчання і виховання школярів. Теоретично обґрунтовано сутність поняття «готовність майбутніх учителів до інноваційної освітньої діяльності». Розкрито роль і місце психолого-педагогічних дисциплін у процесі формування креативного мислення студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Зазначено, що специфіка викладання психолого-педагогічних дисциплін є сприятливою для розкриття інноваційного потенціалу майбутніх учителів. Доведено, що зміст психолого-педагогічних дисциплін вимагає оновлення акмеологічними ідеями та положеннями про розвиток особистості, шляхи розкриття її особистісно-професійного потенціалу в педагогічному процесі. Наведено приклад інноваційного підходу до підготовки майбутніх учителів як оволодіння ними інформаційно-комунікаційними технологіями на спеціальних заняттях, використання таких технологій при вивченні психолого-педагогічних дисциплін.

Ключові слова: інноваційна освітня діяльність учителя, професійна підготовка майбутніх учителів, готовність майбутніх учителів до інноваційної освітньої діяльності, психолого-педагогічні дисципліни, вищий педагогічний навчальний заклад, педагогічна акмеологія, інформаційно-комунікаційні технології.

The article proves the necessity of training thefuture teachers to the perception and development of innovative methods, receptions, forms of training and education. It is theoretically justified the essence of the concept "readiness of the future teachers for innovative educational activities." The author reveals the role and place of psychological and pedagogical disciplines in the process of formation of creative thinking of students of higher educational institutions. It is noted that the specifics of teaching psychological and pedagogical disciplines is favorable for the disclosure of the innovative potential of the future teachers. It is proved that the contents of psychological and pedagogical disciplines requires updating akmeology ideas and propositions about the development of the individual, disclosure of the personal and professional potential in the pedagogical process. There is an example of an innovative approach to the preparation of the future teachers as the mastery of information and

communication technologies in special classes, the use of such technologies in the classroom for psychological and pedagogical disciplines.

Key words: innovative educational activities of the teachers, professional preparation of the future teachers, the readiness of the future teachers to innovative educational activities, psychological and pedagogical disciplines, higher pedagogical school, pedagogical akmeology, information and communication technologies.

На сучасному етапі розвитку освітніх потреб у державі, оновлення змісту й організаційних форм у середній і вищій освіті відбувається переорієнтація з традиційного навчання й виховання школярів на впровадження інноваційних методів, прийомів, форм педагогічної взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу. Зазначимо, що інноваційна освітня діяльність учителя спрямована на створення нових, оригінальних педагогічних ідей, розроблення авторських методик, зміну звичних поглядів на освітні процеси, побудову суспільно-педагогічних відносин на партнерських засадах. Головною ланкою інноваційної освітньої діяльності є вчитель як новатор, носій нововведень, модифікатор, творча «натура». Інноваційний потенціал педагога виявляється в уміннях генерувати нові ідеї, створювати нові продукти педагогічної діяльності, розвивати креативне мислення й творчі здібності в педагогічній діяльності. Творчі ідеї вчителі реалізують в авторських програмах, що допомагає їм позбутися стереотипів у викладанні навчальних предметів і проведенні виховних годин у закріплених класах.

Як свідчать результати спостереження за роботою передових вчителів, досвід керівництва педагогічною практикою студентів у загальноосвітніх навчальних закладах різного типу, вчителі намагаються реалізувати власний творчий потенціал, але існує низка причин, з яких нерідко творчий рівень самореалізації ними не досягається. Ми провели опитування вчителів (разом 117 осіб) з метою виявлення їхнього ставлення до інноваційної освітньої діяльності, новаторства в шкільній освіті. Учителі відповіли, що їм бракує: відповідного досвіду інноваційної освітньої діяльності, хоча інформацію про інноваційні методи, прийоми, форми організації навчання й виховання школярів вони систематично отримують на засіданнях методичних об'єднань, упевнені в тому, що «знати і робити» є різними справами (49,6%); впевненості в своїх силах і вольових зусиль для того, щоб розробити власну методику навчання й виховання учнів, занадто лінуються в професійних справах (29,9%); мотивації досягнення успіху в педагогічній діяльності, заважає професійне вигорання, неперспективне бачення результатів педагогічної діяльності, стереотипне мислення, відсутність заохочувальних заходів з боку керівництва, підтримки батьків і щирої подяки учнів (20,5%).

Підготовка майбутніх учителів до сприйняття та розроблення інноваційних методів, прийомів, форм навчання й виховання школярів є актуальною, оскільки новаторство сприяє формуванню позитивної «Я»-концепції педагога, переведенню його резервного потенціалу зі стану потенційного до актуального, набуттю особистісно-професійної зрілості, високому професіоналізму та стимулює мотивації досягнення акме в різних видах педагогічної діяльності. У контексті інноваційних підходів до освітніх процесів визначення сучасної стратегії підготовки майбутніх учителів до професійної самореалізації в педагогічній діяльності вимагає звернення до психолого-педагогічних дисциплін. У вищому педагогічному навчальному закладі набувають актуальності й

поширення ідеї акмеологічного характеру, котрі суттєво збагачують розуміння природи самості й спрямованість її на досягнення акме. Ознайомлення студентів із основними положеннями акмеології та педагогічної акмеології позитивно впливає на пізнання і розкриття як власного потенціалу, так і потенційних сил майбутніх учителів; сприяє усуненню перешкод, що заважають самовдосконаленню, самореалізації, саморозвитку.

Про педагогічні інновації зазначено в наукових працях [1-6; 8], в яких йдеться про необхідність формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності, технологію управління та організації інноваційними процесами у сучасній школі. Освітні технології дедалі частіше зазнають змін, тому сучасний учитель має постійно бути готовим до сприйняття, оцінювання, перероблення й використання науково-методичної інформації, досвіду педагогів.

Інноваційну діяльність учителя вчена О. Мандражи [1] визначає як продуктивну діяльність, яка пов'язана з новаціями в педагогічній науці й практиці та перетворенням їх на нововведення. Суть інноваційної діяльності учителя автор розкриває, як: збір інформації та аналітико-синтетична розумова діяльність щодо її обробки; генерування ідеї щодо створення принципово нового і його опис або вивчення, переосмислення та засвоєння вже відомого досвіду; організація запровадження новації у практику; оформлення та поширення позитивного досвіду.

Вихідною думкою у нашому дослідженні є те, що науково-теоретичною основою формування спеціальних виховних умінь у студентів вищих педагогічних закладів є педагогічні дисципліни. У своєму дослідженні А. Троцко [7] висуває вимоги, дотримання яких розширює можливості використання виховного ресурсу сучасного навчального процесу: розробка конкретних видів діяльності, методів і форм навчання, які б забезпечували оволодіння майбутніми вчителями необхідними практичними вміннями, цілеспрямоване формування виховних умінь під час проходження практики, організація позанавчальної виховної роботи зі студентами.

Формулювання цілей статті: обґрунтувати актуальність і доцільність формування готовності майбутніх учителівдо інноваційної освітньої діяльності; розкрити потенціал психолого-педагогічних дисциплін, які викладаються у вищому педагогічному навчальному закладі.

У дослідженні сутність поняття «готовність майбутніх учителів до інноваційної освітньої діяльності» розкриваємо як особистісно-професійне новоутворення, здатність особистості пізнавати та розкривати власний творчий потенціал у педагогічній діяльності, аналізувати й узагальнювати передовий педагогічний досвід, розробляти авторські підходи до навчання та виховання школярів, презентувати власні доробки й бути ініціатором учнівської творчості. Ми уточнили мотиваційно-ціннісний, пізнавально-проектувальний, особистісно-аналітичний компоненти готовності вчителів до інноваційної освітньої діяльності, а також конкретизували вміння інноваційної освітньої діяльності вчителя, як: гностичні, комунікативні, конструктивні, організаторські, пошукові, дослідницькі. Привертає увагу той факт, що останнім часом йдеться про освітні проекти та участь учителів у таких проектах. І тому в компонентах готовності майбутніх учителів до інноваційної освітньої діяльності має бути відбитий проектувальний елемент як процесуальна сторона процесу підготовки педагогів.

Психолого-педагогічна підготовка є невід'ємною складовою загалом професійної підготовки майбутнього вчителя. Професійне самопізнання й самоствердження в ролі успішного учителя відбувається не лише під час вивчення навчальних дисциплін фахового циклу, але й у процесі засвоєння навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу. Так, суть психолого-педагогічної підготовки студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди полягає в тому, що майбутні учителі поглиблюють знання про природу людини, її індивідуальність, вивчають індивідуальні та вікові особливості розвитку дитини, набувають педагогічного досвіду в період навчання у ВНЗ. Науково грамотно організована психолого-педагогічна підготовка студентів розширює їхню професійну компетентність, сприяє максимально повній самореалізації та саморозвитку в педагогічному процесі, спрямовує їх до акме-вершин професіоналізму й педагогічної майстерності.

Майбутні педагоги вивчають основи педагогічної майстерності, педагогіку, історію педагогіки, порівняльну педагогіку, загальну психологію, вікову та педагогічну психологію, соціальну психологію, виконують курсові роботи з педагогіки та психології, а також проходять безперервну пропедевтичну практику у школах, практику в дитячому оздоровчому таборі, педагогічну практику в школі, на кафедрах університету, в науково-дослідних лабораторіях тощо. Методистами з педагогіки в процесі проходження педагогічної практики працюють викладачі кафедр психолого-педагогічної спрямованості.

У процесі вивчення педагогічних дисциплін у студентів формується педагогічна майстерність як інтегроване новоутворення, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. Так, на семінарських заняттях з основ педагогічної майстерності студенти пишуть твори на тему: «Чому я вибрав професію вчителя», «Мій ідеал учителя», «Ідеал майбутнього учня», висловлюють думку про високе призначення вчителя, його соціальну відповідальність, потреби у постійному самовдосконаленні вчителя та стимулюванні саморозвитку учнів. Рольові ігри «Пори року», «Зустріч двох знайомих», тренінги, обговорення педагогічних ситуацій активізують пізнавальну діяльність майбутніх учителів, дозволяють відпрацювати педагогічну техніку, створити імідж сучасного вчителя. Студенти вчаться писати самохарактеристику, план самовиховання, що дозволяє їм розкрити власний творчий потенціал, пізнати сильні й слабкі сторони власного характеру, намітити шляхи досягнення професійного акме, бо робота вчителя вимагає досконалості й професіоналізму. На цих заняттях студенти вчаться працювати класним керівником у визначених класах. Прикладом цього є розробка батьківських зборів, у якій визначається тема, актуальні питання з навчання і виховання, що обговорюються з батьками, підбирається відповідний матеріал для проведення бесід із батьками.

У процесі вивчення теорії виховання студенти засвоюють мету, завдання, вимоги, зміст, методи та форми роботи зі школярами. У них формується гуманне ставлення до дитини, повага до іншої людини, розширюється світогляд і підвищується інтерес до професійної діяльності. Під час вивчення дидактики студентам пропонується складання фрагментів уроків з подальшою презентацією на семінарських заняттях. Індивідуальним творчим продуктом кожного студента є цікавий фрагмент уроку з навчального предмета у вибраному класі, в якому розкриті методи, форми навчання, дидактичні принципи, види контролю та оцінювання тощо. Це сприяє формуванню у студентів не лише фахової, але й

педагогічної, методичної компетентності. Колективне підведення підсумків розвиває критичне мислення, формує адекватну самооцінку майбутніх учителів.

Курсова робота з педагогіки, з одного боку, поглиблює теоретичні знання, а з іншого, – перевіряє сформовані уміння практичного характеру, оскільки у другому розділі описується педагогічний експеримент, проведений студентом під керівництвом викладача. На жаль, коли виконується курсова робота, проводиться лише один тиждень безперервної пропедевтичної практики. У зв'язку з цим у студентів виникають складнощі з перевіркою науково-педагогічних теоретичних положень на практиці.

Студенти поглиблюють теоретичні знання з педагогіки, знайомляться з інноваційними педагогічними технологіями, з передовим досвідом учителів-практиків, працюючи в гуртку «Організація науково-дослідної роботи з педагогіки». Усі засідання гуртка передбачають організацію взаємодії студентів, спрямовуються на розвиток їхніх комунікативних компетенцій, комунікативних умінь та умінь науково-дослідної роботи: написання рецензій на педагогічну статтю, літературу; визначення проблеми, мети, об'єкта, предмета, гіпотези дослідження з конкретних тем; проведення констатувального етапу педагогічного експерименту; узагальнення педагогічного досвіду; розробка PowerPoint презентацій.

Проведення конкурсу педагогічної майстерності на факультетському та університетському рівнях допомагає студентам усвідомити себе суб'єктом педагогічної діяльності, оволодіти необхідними професійно-педагогічними вміннями, елементами педагогічної техніки, сприяє формуванню творчої активності студентів, їх гуманістичної позиції у стосунках з людьми.

Курс історії педагогіки – один із провідних педагогічних курсів у системі фундаментальної підготовки майбутніх учителів. Освітнє значення історії педагогіки в системі професійної підготовки учителів полягає в розширенні наукового кругозору, формуванні умінь аналізувати, зіставляти й порівнювати педагогічні явища, факти в їх історичній ретроспективі, розвитку критичного педагогічного мислення. Професійне значення цього курсу: забезпечення оволодіння майбутніми учителями кращими здобутками національної та світової педагогіки, вміннями застосовувати їх у педагогічній практиці, здійснювати пошукову діяльність, створення умов для формування педагогічного світогляду. Виховне значення історії педагогіки як навчального предмета полягає в тому, щоб домогтися глибокого усвідомлення того, що формування високих загальнолюдських якостей можливе лише на основі осмислення національних цінностей, родинно-побутових традицій.

Лекції та семінари зо історії педагогіки мають педагогічну спрямованість, що відбивається у: а) формуванні ідеалу вчителя на основі яскравих прикладів життя відомих просвітян (М. Ломоносов, Д. Менделєєв та інші) та науковців-природознавців Харківського університету (М. Бекетов, І. Мечников та інші); б) розвитку самостійного історико-педагогічного мислення (навчити бачити і розуміти закономірності розвитку педагогічних категорій); в) критичному ставленні до педагогічної спадщини минулого, що буде утримувати майбутнього педагога від консерватизму й рутини, а також від псевдоноваторства в учительській роботі.

Майбутні вчителі щорічно беруть участь у студентських науково-практичних конференціях на теми «Педагогічна спадщина А. Макаренка та

сучасніть», «Науково-виховна спадщина В. Сухомлинського: досвід і перспективи», що проводяться кафедрою історії педагогіки та порівняльної педагогіки. Студенти позитивно ставляться до загальноуніверситетського конкурсу з соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи на тему: «Назустріч», спрямованого на розвиток соціальної активності та ініціативності особистості, формування вмінь розв'язувати актуальні соціально-педагогічні проблеми, розвиток навичок взаємодії з оточуючим середовищем у межах соціального партнерства, поширення серед студентської молоді ідей гуманізму, її активізацію в напрямі здійснення соціально значущої діяльності для покращення соціальної ситуації. У ході конкурсу студенти здійснюють презентацію команд, проголошують промови, виявляють кмітливість, активність, винахідливість та знання соціальної проблематики при підготовці спільного соціально-педагогічного проекту, беруть участь в акції «Флеш-моб» за певну соціальну ідею, виявляють креативність з метою залучення матеріальних ресурсів та волонтерів для проведення соціально значущої акції. До конкурсу студенти готують соціально-педагогічні есе, плакати та соціальні ролики в галузі соціальної реклами щодо попередження та подолання негативних явищ у соціальному середовищі, що свідчить про їхню активність та небайдужість до соціальних проблем. Така діяльність сприяє усвідомленню відповідальності майбутніх вчителів за власний внесок у соціальне виховання підростаючого покоління.

На педагогічній практиці в школі та в майбутній професійній діяльності студентам потрібні загальні знання з психології про явища психології, історію становлення психології як науки, психіку та її складові, властивості нервової системи, структуру сучасної психології, стислу характеристику кожної галузі психологічних знань. Для більш змістовного вивчення основ загальної психології студенти розглядають методи дослідження психіки людини.

Урахування вікових особливостей школярів лежить в основі визначення раціональних видів допомоги учням у навчально-виховному процесі та є невід'ємною складовою професіоналізму вчителя. У процесі вивчення вікової та педагогічної психології у студентів формується уява про предмет і методи вікової психології, її значення для навчання та виховання дітей. Ця дисципліна допомагає їм в освоєнні аналітичного підходу до сучасних концепцій навчання і формування особистості, до практики конструювання навчально-виховних ситуацій.

Вивчення курсу «Соціальна психологія» є важливим етапом у підготовці кваліфікованого педагога. Без знання механізмів свідомості та поведінки соціальних спільнот, груп, індивідів, їх міжособистісних стосунків, а також соціальної детермінованості й ролі цих механізмів у різних сферах суспільства і різних випадках, що є змістом указаного курсу, неможлива наукова організація навчально-виховного процесу. Соціальна психологія розкриває не тільки загальні закономірності поведінки, спілкування і діяльності окремих особистостей, груп, а і становлення світогляду майбутніх учителів. У процесі вивчення цієї дисципліни студенти оволодівають знаннями про природу та закономірності міжособистісних стосунків у навчально-виховних закладах, а також засвоюють діагностику сформованості рівнів міжособистісних взаємин.

Студенти щорічно беруть участь у конференції «Психологічні засади розвитку особистості в освітньому процесі». На пленарному засіданні слухаються доповіді студентів, кращі роботи відзначаються та нагороджуються членами комісії конференції. Доповіді цих студентів з науково-теоретичних питань у

галузі психології та педагогіки друкуються у збірнику. Таким чином, розкриття інноваційного потенціалу особистості студента відбувається в підготовці до публічного виступу, під час презентації власних доробок, організації та проведенні різних видів навчально-виховної гри. Позитивно впливають на формування професійної позиції студента бесіди та дискусії, присвячені обговоренню питань знаходження власного місця у бурхливому житті, визначення шляхів самореалізації, мотивація самовдосконалення особистісно-професійних якостей.

Особливої уваги заслуговує Психологічний центр університету, метою якого є проведення заходів щодо пропаганди психологічних знань серед педагогічних працівників, підвищення рівня їх психологічної культури, допомога студентам якнайшвидше адаптуватися до нових умов життя та навчання у ВНЗ, розумно долати психоемоційні, інтелектуальні та фізичні перевантаження, які виникають.

Для майбутніх викладачів, які навчаються в магістратурі за фахом підготовки в університеті, пропонуємо за вільним вибором навчальну дисципліну «Теоретичні та прикладні аспекти педагогічної акмеології у вищій школі», що розрахована на п'ять кредитів (150 годин). Така навчальна дисципліна не є дублюванням «Педагогіки» та її складових – «Педагогіки вищої школи», «Педагогічного менеджменту», її понятійно-категоріальний апарат є самостійним, а зміст узагальнює набуті слухачами магістратури професійні знання й уміння, зокрема й результати самоосвітніх процесів, розширює уяву про передовий педагогічний досвід, професіоналізм викладача. Під час вивчення такої навчальної дисципліни майбутні викладачі засвоюють знання та вміння з педагогічної акмеології, до яких віднесемо: знання історії виникнення педагогічної акмеології як науки, її понятійно-категоріального апарату, про місце і роль серед інших галузевих навчальних дисциплін, значущість акмеологічної культури й акмеологічної позиції в становленні викладача вищої школи; вміння розробляти професіограму та акмеограму викладача, проводити акмеологічні тренінги, складати портфоліо, навчати студентів прийомам самовиховання і самоосвіти.

Як на нашу думку, то ще недостатньо розкриваються та використовуються потенційні можливості лекції для розкриття інноваційного потенціалу, творчих здібностей викладача. На наш погляд, підготовка й проведення лекції для студентів вимагають від викладача певних зусиль як творчих, так і вольових. Так, на практиці зі слухачами магістратури ми проводили бінарну лекцію з педагогіки вищої школи. З особистісного досвіду додамо, що слухачам сподобався такий приклад, вони активно підтримували викладачів, позитивно оцінили підготовку та проведення. Однак існують певні труднощі в проведенні таких лекцій, наприклад, у звіт про навантаження години записує лише один викладач.

Нині недостатньо викладачеві зробити презентацію і відтворити її зміст перед студентами. Викладачам необхідно освоювати і використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у педагогічному процесі. Ураховуючи низький рівень забезпечення вишів комп'ютерною технікою та підключення до мережі Інтернет, особливої популярності наразі набуває застосування під час академічної лекції технології Bringyourowndevices (BYOD), сутність якої полягає у використанні на занятті смартфонів, планшетів, що не є власністю навчального закладу, а належать студентам. Щоб зробити лекцію більш яскравою, перетворити студента з пасивного слухача в активного учасника

навчального процесу, викладач може використовувати уривки з документальних, а часом із художніх, а то й анімаційних фільмів, телепередач, політичних дискусій, виступів провідних фахівців із певної наукової галузі. Ось тут і може прозвучати фраза: «Увімкніть свої девайси». Однак, у такий спосіб застосування ІКТ неможливо перевірити, котрий саме ресурс переглядають студенти, із яких не всі, на жаль, мають стійку мотивацію до навчання й високий рівень відповідальності. Проте сказане вище можна спробувати уникнути. По-перше, коли відеоматеріали є цікавими, тоді й тема, що розглядається, має особистісну значущість для студентів. По-друге, перед переглядом необхідно поставити студентам проблемне питання, відповідь на яке «підкаже» відео. По-третє, тривалість перегляду не повинна перевищувати 5-7 хвилин.

Зауважимо, що ІКТ застосовують у педагогічному процесі, як: 1) засіб візуалізації навчального матеріалу (таблиці зі статистичними даними, що важко сприймаються на слух; різні види мап; ілюстративний матеріал); 2) засіб демонстрації дослідів, процесів (для студентів природничих спеціальностей); 3) засіб пояснення певного поняття, явища, процесу (динамічна блок-схема); 4) засіб створення емоційного настрою (відеофільми, кліпи). Утім, застосування ІКТ у такий спосіб також має певні недоліки, як: захоплення презентаціями PowerPoint може призвести до «кліпового мислення», що характеризується фрагментарністю, відсутністю цілісної картини сприйняття, а захоплення загалом візуалізацією – перетворити активне навчання на суто ілюстративне.

Висновки із проведеного дослідження і перспективи подальших наукових розвідок. У процесі вивчення майбутніми педагогами психолого-педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі розкривається їхній особистісно-професійний потенціал, виховується гуманне ставлення до дитини. У дослідженні слід виокремити актуальні питання проблеми, яким присвячується стаття, а саме: зміст психолого-педагогічних дисциплін позитивно впливає на розвиток особистості студента, розвиток його гуманних якостей, які допомагають побудувати гуманні міжособистісні стосунки в студентському колективі. навчальний і виховний ресурси психолого-педагогічних дисциплін підсилюється ідеями досягнення акме в інноваційній освітній діяльності, формуванням професійної позиції майбутнього вчителя як новоутворення, що виявляється в прагненні особистості досягати позитивних самозмін у професійній підготовці, ставленні до дитини як найвищої цінності, дотриманні морально-етичних правил поведінки у повсякденному житті, успішній реалізації особистісно-професійного потенціалу в різних видах діяльності вищого педагогічного навчального закладу. І тому доцільно було не скорочувати кількість годин із психолого-педагогічних дисциплін, з практики, оскільки це негативно впливає на якість підготовки майбутнього вчителя. Перспективним є отримання студентами додаткових знань з теорії виховання, дидактики, акмеології, педагогічної акмеології у позанавчальній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мандражи О. А. Підготовка вчителів до інноваційної діяльності в системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Мандражи. — Київ, 2014. —20 с.

2. Попова О. В. Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. / Попова О. В., Пономарьова Г. Ф., Петриченко Л. О. — Харків, 2009. — 192 с.

3. Попова О. В. Роль кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи у розкритті інноваційного потенціалу майбутнього вчителя / О. В. Попова // Матеріали наук.-практ. конф. викл., док-тів і аспір. каф. заг. пед. та пед. вищ. шк. [«Кафедра педагогіки в системі підготовки майбутнього вчителя» (до 165 річчя від дня заснув. кафедри)], (Харків, 20 жовт. 2015 р.) / МОН України, ХНПУ імені Г. С. Сковороди, каф. заг. пед. та пед. вищ. шк. —Харків, 2015. — Ч. 1. —С. 17–18.

4. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійної самореалізації учителя / Л. С. Рибалко // Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17 трав. 2016 р.) / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. —Харків : «Смугаста типографія», 2016. — С. 274–279.

5. Рибалко Л. С. Портфоліо як засіб самоосвітньої діяльності вчителя загальноосвітньої навчальної школи / Л. С. Рибалко // Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 26–27 серпня 2016 р.). — Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2016. – С. 80–83.

6. Рибалко Л. С. Теоретичні та прикладні аспекти педагогічної акмеології у вищій школі / Рибалко Л. С. // Вісник ЧНПУ. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2017. — С. 156–159.

7. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних закладах : автореф. дис. на здобуття д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Троцко. —Київ, 1997. —54 с.

8. Уруський В. Готовність учителя до інноваційної діяльності / В. Уруський // Методист. — № 8. — 2012. —С. 9–17.

Рецензент: д. пед. н., проф. Щербяк Ю.А.

УДК 378.147

к. т. н., доц. **Хом'юк В.В.**
(ВНТУ)

ПОЕТАПНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Статтю присвячено з'ясуванню питання, як реалізовується поетапна технологія формування математичної компетентності майбутніх інженерів. Визначено, що педагогічна технологія формування компонентів математичної компетентності передбачає сполучення навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної роботи. Виокремлено етапи процесу формування математичної компетентності майбутніх інженерів: діагностично-актуалізаційний; мотиваційно-пошуковий; системно-узагальнюючий; діяльнісний; оцінково-корегувальний. Розглядаються особливості технології формування математичної компетентності, зважаючи, що на кожному із етапів вона представляється єдністю цільового, змістового та процесуального компонентів. Наводяться приклади інтерактивних занять, прикладних завдань, завдань репродуктивного, творчого та комбінованого рівнів, що використовуються на етапах формування математичної компетентності.

Ключові слова: етапи формування, інтерактивні заняття, майбутній інженер, математична компетентність, технологія.

The article is devoted to clarifying issues like technology implemented gradual formation of mathematical competence of future engineers. Defined the stages of formation of educational technology components of mathematical competence involves the combination of teaching and learning, educational, practical and independent practical work. Thesis there is determined the stages of the process of formation of mathematical competence of future engineers: diagnostic; motivational and search; system-synthesis; and activity; evaluative-adjusting. We considered the features of the technology of forming mathematical competence, noting that at each stage it seems unity targeted, semantic and procedural components. Are examples of interactive sessions, practical problems, reproductive problems and the combination of creative used on stages of mathematical competence.

Keywords: stages of interactive lessons, future engineer, mathematical competence, technology.

Сучасний випускник технічного ВНЗ має на високому рівні володіти як професійними знаннями та вміннями, так і ґрунтовними математичними знаннями, оскільки розвиток сучасних наук в останній час характеризується проникненням у них математичних методів і математичного стилю мислення. Отже, можна стверджувати, що в майбутнього інженера необхідно сформувати досить високого рівня математичну компетентність, що є складовою професійної компетентності майбутнього фахівця.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми встановили, що різні аспекти формування математичної компетентності в процесі професійної освіти в останні роки представляли сферу наукових інтересів багатьох дослідників. У роботах О. Аверіної, І. Аллагулової, Л. Іляшенко, Р. Остапенко, В. Поладової, В. Плахова, Н. Стеценко та ін. обґрунтовано вплив математичних знань на якість професійної діяльності. Проблеми професійної спрямованості навчання математики у вищих навчальних закладах представлені в дослідженнях М. Амосова, Л. Васяк, Г. Ілларіонова, М. Міншіна, Г. Сірої, Я. Стельмах, Т. Федотової. У них показано, що професійна діяльність має специфічні особливості, які потрібно враховувати в процесі навчання студентів у різних закладах професійної освіти найрізноманітніших профілів.

Мета статті – розглянути поетапну технологію формування математичної компетентності майбутніх інженерів та охарактеризувати кожен етап.

Педагогічна технологія формування компонентів математичної компетентності передбачає сполучення навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної роботи [1]. Навчально-пізнавальну діяльність доцільно розглядати як процес розв’язання завдань, які спрямовані на формування позитивного ставлення до вивчення математичних дисциплін. Навчально-практична діяльність – це процес розв’язання практичних завдань і прикладних задвань зокрема, які вимагають застосування теоретичних математичних знань на практиці. Самостійна практична діяльність – процес розв’язання практичних завдань зі спеціальних дисциплін на основі запропонованих завдань із вищої математики для самостійної роботи студентів.

Процес формування математичної компетентності майбутніх інженерів складається із таких етапів: діагностично-актуалізаційний; мотиваційно-пошуковий; системно-узагальнюючий; діяльнісний; оцінково-корегувальний [2]. Зрозуміло, що запропоновані назви етапів та їх межі є умовними, насправді вони накладаються один на одного. Оскільки процес формування математичної

компетентності бере свій початок ще зі школи, то наші майбутні інженери, приходять у ВНЗ вже зі сформованим початковим рівнем математичної компетентності, причому в кожного із них цей рівень свій. На першому, діагностично-актуалізаційному етапі формування математичної компетентності було проведено констатувальний експеримент, який дав можливість визначити стан сформованості досліджуваного феномену у майбутніх інженерів. Розглянемо технологію формування математичної компетентності на на інших етапах, відмітивши, що на кожному із етапів вона представляється єдністю цільового, змістового та процесуального компонентів.

2. Мотиваційно-пошуковий етап – його пріоритетом є формування мотиваційно-діяльнісного компоненту математичної компетентності майбутніх інженерів. *Цільовий компонент* забезпечує формування особистісної мотивації необхідності математичної компетентності для подальшої професійної діяльності. Цей етап здійснює актуалізацію потреби студентів в оволодінні предметними знаннями з вищої математики, формування особистого інтересу, позитивного відношення до навчання, в цілому, і до вищої математики, зокрема.

3. Змістовий компонент. На цьому етапі у студентів складаються початкові знання про роль математики в професійній діяльності, методи математичного моделювання, аналіз отриманих результатів. Саме тому вже на перших заняттях доцільно наводити приклади використання математичних знань у процесі розв'язування прикладних задач. Так, на першій лекції з вищої математики на тему: «Матриці та операції над ними» ми наводимо коротку історичну довідку про використання матриць ще в доісторичні часи (латинські та магічні квадрати, китайський текст «Математика в дев'яти книгах» та ін.), щоб таким чином пробудити інтерес до вивчення предмета та наводимо приклади використання матриць у процесі розв'язування прикладних задач.

Приклад. Завод випускає вироби чотирьох типів. Причому буде вироблено: 1) у цеху X_1 15 одиниць виробів I типу та 10 одиниць II типу; 2) у цеху X_2 30 одиниць виробів III типу; 3) у цеху X_3 200 одиниць виробів IV типу. Визначити витрати матеріалів p та q у кожному цеху, якщо норми матеріалів (у відповідних одиницях) наведені в таблиці.

Таблиця 1

Витрати матеріалів на виготовлення певного типу деталей

Тип виробу	Норми витрат матеріалів	
	p	q
I	3	12
II	10	30
III	20	100
IV	6	300

Розв'язування. Позначимо матрицю початкових даних за виробами через: $A = \begin{pmatrix} 15 & 10 & 0 & 0 \\ 0 & 30 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 200 & 0 \end{pmatrix}$. Тоді матриця норм витрат матеріалів: $B = \begin{pmatrix} 3 & 12 \\ 10 & 30 \\ 20 & 100 \\ 6 & 300 \end{pmatrix}$.

Матриця витрат матеріалів $P = AB$:

$$P = \begin{pmatrix} 15 & 10 & 0 & 0 \\ 0 & 30 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 200 & 0 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 3 & 12 \\ 10 & 30 \\ 20 & 100 \\ 6 & 300 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 145 & 480 \\ 300 & 900 \\ 4000 & 20000 \end{pmatrix}$$

Відповідь: витрати матеріалу p у цехах x_1, x_2, x_3 складають відповідно: 145, 300, 4000, а витрати матеріалу q відповідно: 480, 900, 20000 одиниць.

Процесуальний компонент. На цьому етапі використовуються такі методи навчання: інформаційно-рецептивний (студенти отримують готові знання на лекціях, матеріал, що винесений на самостійне опрацювання, підкріплений навчально-методичною літературою, що розроблена викладачем) і репродуктивний (студенти на основі розібраних в методичних вказівках прикладів завдань, використовуючи раніше вивчений матеріал, виконують індивідуальні розрахункові завдання). На репродуктивному етапі методики відпрацьовується засвоєння та використання основних понять, властивостей, теорем, формул; розв'язуються задачі, що вимагають стандартних способів розв'язування та уміння застосовувати відомі формули у звичних традиційних завданнях. На практичних заняттях поряд з традиційними завданнями починаємо знайомити студентів із прикладними задачами, вчимо складати їхні математичні моделі, крім того, починаємо проводити практичні заняття в інтерактивній формі [3].

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити зручні умови навчання, при яких кожен студент відчуває свої інтелектуальні можливості. При інтерактивному навчанні змінюються функції викладача. Він перестає бути носієм, «фільтром» знань. Основна функція викладача при інтерактивному навчанні – організація діяльності студентів на отримання знань у процесі сумісної навчальної діяльності.

Наведемо приклад одного інтерактивного заняття, яке використовується на цьому етапі.

Ігрове заняття на тему «Будівельник»

Заняття пропонуємо проводити на тему «Вектори. Скалярний, векторний та мішаний добутки векторів».

Мета заняття*:* освітня – перевірити засвоєння студентами формул для обчислення площ трикутника, паралелограма через векторний добуток, операцій над векторами та використання отриманих знань до розв'язування практичних задач; розвивальна – розвивати професійне творче мислення, пам'ять, уяву, активність і самостійність, інтерес до обраної спеціальності; активізувати роботу шляхом створення мотивації щодо вивчення дисципліни, виховна – сприяти формуванню моральних, естетичних та інших якостей особистості, позитивному ставленню до майбутньої професії.

На початку заняття викладач знайомить студентів із будівельним виробництвом і однією із найбільш розповсюджених будівельних професій – столяра.

1етап. Будівельне виробництво сьогодні – це механізований процес зборки будинків і споруд із крупногабаритних деталей, які виготовлені заводським способом. Столяр працює в будівельно-монтажних організаціях, на

деревообробних підприємствах, в столярних майстернях. Він виконує різні операції на станках. Безпосередньо на будівництві столяр установлює віконні та дверні блоки, виконує настилку паркетної підлоги, монтує вбудовані меблі. Виконання такої роботи неможливо без знання пристроїв і правил експлуатації деревообробних станків, знання технології і організації будівельного виробництва, уміння читати креслення. Професія вимагає об'ємної уяви, знання геометрії, креслення.

Постановка задачі. Викладач оголошує, що сьогодні всі студенти будуть виступати в ролі будівельників. Потрібно виконати роботу по настилці підлоги дитячого садка, який будується. Паркетні плитки мають форму трикутників та паралелограмів, розміри яких задаються вершинами з певними координатами. Наприклад, дано точки $A(1;2;0)$, $B(3;0;-3)$, $C(5;2;6)$. Обчислити площу трикутника ABC.

Правила гри. Студенти розбиваються на три бригади, в кожній з яких обирається бригадир серед кращих студентів.

Перша бригада – столяри. Їм потрібно виготовити паркетні плитки у формі трикутника та паралелограма за вказаними координатами вершин цих фігур, використовуючи векторний добуток векторів.

Друга бригада – постачальники. Їм потрібно забезпечити поставку паркетних плиток на будівельний майданчик двох видів форми трикутника та паралелограма. Необхідні дані наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Кількість, витрати сировини, норми часу, вартість різних видів паркетних плиток

Вид паркетних плиток	Кількість паркетних плиток, од.	Витрати сировини на одну паркетну плитку	Норми часу виробництва на одну паркетну плитку, год./виріб	Вартість однієї паркетної плитки, грош. од.
1	20	5	15	30
2	30	8	20	40

Необхідно знайти показники: витрати сировини S, сумарні витрати часу T і вартість P продукції.

Третя бригада – паркетники. Їм, щоб проконтролювати доставку, необхідно наперед знати, скільки і яких паркетних плиток потрібно буде для покриття підлоги, яка є паралелограмом з вершинами в точках $A(3;-4;7)$, $B(-5;3;-2)$, $C(1;2;-3)$, $D(1;-2;8)$.

Перемагає в грі та команда, яка першою виконає правильний підрахунок. Для цього необхідно знати формули для обчислення площ вищевказаних фігур та властивості скалярного та векторного добутків. Викладач записує на дошці тему практичного заняття. Студенти приступають до роботи з підручниками та конспектами лекцій. Всередині кожної команди дозволяються взаємоконсультації. При необхідності консультацію проводить викладач.

Після того, як теоретичний матеріал вивчений, а необхідні формули для обчислення площ трикутників і паралелограмів та властивості скалярних і векторних добутків записані в зошитах, проводиться перевірка готовності бригад. З цією метою кожній команді запропоновується по два-три теоретичних питання з цієї теми. Відповіді студентів оцінюються призовими балами.

2 етап. Кожна команда приступає до практичних обчислень. Наприкінці цього етапу викладач обирає сам доповідача з кожної бригади, який біля дошки звітує про пророблену роботу, кожна команда за результатами звіту отримує свої зароблені бали.

На заключному етапі викладач перевіряє, наскільки глибоко студенти засвоїли матеріал. Для цього їм видаються контрольні питання у вигляді тестів виду:

1) Мішаним добутком трьох векторів називається: а) векторний добуток першого на векторний добуток другого і третього; б) скалярний добуток першого на векторний добуток другого і третього; г) добуток їх довжин; д) інша відповідь.

2) При яких значеннях α і β вектори $a = (2;-6;\alpha)$ та $b = (-1;\beta;4)$ будуть колінеарними: а) (–8;3); б) (3;–8); в) (–3;–8); г) (8;3); д) інша відповідь.

3) Площа паралелограма, побудованого на векторах $\vec{a}$ і $\vec{b}$ дорівнює: а) $\left|\vec{a}\times\vec{b}\right|$; б) $\left|\vec{a}\cdot\vec{b}\right|$; в) $\frac{1}{2}\left|\vec{a}\times\vec{b}\right|$; г) $\left|\vec{a}\right|\left|\vec{b}\right|$; д) інша відповідь.

Розподіл часу для такого ігрового заняття може бути таким: розповідь викладача про професію будівельника – 5 хв., постановка задачі – 3 хв., робота з підручником – 10 хв., розв'язання задач – 15–20 хв., перевірка глибини знань студентів –10 хв, домашнє завдання – 2 хв.

Результативність: розвиток умінь самостійної організаційної роботи, формування творчого (креативного) підходу до вирішення виробничих задач із застосування математичного апарату, вмінь самостійно розв'язувати задачі з названої теми, мотивів до більш глибокого вивчення матеріалу, вмінь формулювання висновків.

Як бачимо, дидактичні ігри становляють собою неперервну послідовність навчальних дій у процесі розв'язання поставленої задачі. Цей процес умовно розділяється на такі етапи: знайомство з професією будівельника; побудова імітаційної моделі виробничого об'єкта; постановка головної задачі бригадам і з'ясування їх ролі у виробництві; створення ігрової проблемної ситуації; оволодіння необхідним теоретичним матеріалом; розв'язування виробничої задачі на основі математичних знань; перевірка результатів, корекція; аналіз підсумків роботи, оцінка результатів.

Основна ідея гри полягає в тому, щоб створити виробничу ситуацію, в якій студент може поставити себе на місце людини тієї чи іншої спеціальності, зможе побачити й оцінити значення математичних знань на виробництві, самостійно оволодіти необхідним теоретичним матеріалом і використати отримані знання на практиці. В процесі проведення занять з вищої математики з елементами гри реалізуються ідеї співдружності змагання, самоуправління, виховання через колектив відповідальності кожного за результати своєї праці, а основне – формується предметна мотивація навчальної діяльності й інтерес майбутніх інженерів до вивчення вищої математики, тобто відбувається, в першу чергу, формування мотиваційно-діяльнісного компоненту математичної компетентності.

3. Системно-узагальнюючий етап передбачає формування цілісної системи знань, умінь та навичок у студентів необхідні для подальшого формування математичної компетентності. На цьому етапі пріорітетним є завдання формування когнітивно-творчого та діяльнісного компонентів математичної компетентності майбутніх інженерів. *Цільовий компонет* орієнтований на

активізацію процесу навчальної діяльності, яка орієнтована на формування компонентів математичної компетентності майбутніх інженерів. *Змістовий компонент* систематизує навчальний процес, структуризує навчальний матеріал, встановлює зв'язок і закономірності між математичними поняттями та явищами професійної діяльності (аналіз і синтез), оформлює систематизовані знання через символьно-графічні засоби (структурно-логічні схеми, систематизуючі та узагальнюючі таблиці, схеми тощо). До аспектів цього етапу слід віднести організацію знань, спроби самостійного узагальнення, класифікації, систематизації, побудову опорної схеми здобутих знань, умінь і навичок.

Процесуальний компонент. Використовується метод проблемного викладання матеріалу, який дозволяє охарактеризувати ступінь оволодіння уміннями використовувати засвоєнні теоретичні знання для розв'язування певного класу задач. На продуктивному етапі використовуються задачі комбінованого і творчого характеру, які направлені на аналіз і виявлення взаємозв'язку між окремими формулами, теоремами, на пошук оптимального розв'язку та на комбінацію вже відомих способів розв'язування задач.

Наведемо приклади індивідуальних розрахунково-графічних завдань, що отримують студенти з теми «Аналітична геометрія».

1. Скласти рівняння прямої, якщо точка $A(3;-6)$ є основою перпендикуляру, опущеного з початку координат на цю пряму ***(репродуктивний рівень).***

2. Вказати який-небудь вектор, колінеарний з прямою $-6x+5y+3=0$. Відповідь обґрунтувати *(репродуктивний рівень).*

3. На прямій $4x-4y-5=0$ знайти точку з мінімальною сумою відстаней до точок $A(-3;1)$ і $B(2;3)$ *(творчий рівень).*

4. Сформулювати і дати повне доведення твердження, що виражає геометричний зміст змішаного добутку *(творчий рівень).*

5. За допомогою геометричних міркувань і засобів аналітичної геометрії знайти мінімум та максимум лінійної функції : $F(x_1, x_2) = x_1 + 2x_2$ за умов:

$$\begin{cases} -x_1 + 2x_2 - 3 \geq 0, \\ 4x_1 + 2x_2 - 7 \leq 0, \end{cases} \quad x_1 \geq 0, x_2 \geq 0.$$

Зробити малюнок допустимої області, лінії рівня цільової функції з вказанням напрямків зростання і спадання; точно обчислити координати кутових точок допустимої області *(комбінований рівень).*

Практичні заняття із фундаментальних дисциплін в межах формування когнітивно-творчого та діяльнісного компонентів математичної компетентності ми пропонуємо проводити, використовуючи інтерактивні технології. Наведемо приклад заняття.

***Ігрове заняття на тему*: «*Мозаїка кривих другого порядку*»**

Мета заняття: освітня – перевірити сформованість теоретичних знань із самостійно опрацьованої теми, самостійних практичних умінь використання теоретичного матеріалу для розв'язування прикладних і репродуктивних задач, поглибити та уточнити знання, здобутих процесі самостійної роботи, підвищити рівень засвоєння знань; розвивальна – розвивати уміння самостійно переробляти інформацію, прищепити уміння вчитися самостійно, «видобувати» інформацію; виховна – сприяти формуванню наукового світогляду та потреби в самовдосконаленні, саморозвитку.

Під час вивчення теми «Криві другого порядку», яка відповідно до зменшеної кількості годин із вищої математики досить часто відводиться на самостійне опрацювання, для контролю вивченого, ми пропонуємо провести підсумкове практичне заняття у вигляді гри, яка має назву «Мозаїка кривих другого порядку». Еліпс, гіпербола, парабола – це ті криві, які студенти вивчали самостійно, тому групу пропонуємо поділити на три підгрупи по бажанню або по списку. В кожній групі обираємо:

- істориків, завданням яких навести історичну довідку відносно даної кривої;
- теоретиків, завдання яких є вивести рівняння даної кривої;
- художників, завдання яких є побудувати дану криву;
- практиків, завдання яких є навести типові завдання розв'язування задач на дану криву;
- дослідників, завданням яких навести задачі прикладного змісту на дану криву.

Розглянемо для прикладу криву другого порядку – еліпс.

1. Повідомлення істориків.

- Термін походить від грец. ἔλλειψις — нестача, пропуск, випадіння (мається на увазі «неповнота» або «дефектність» еліпса порівняно з «повним» колом або кругом). Рівняння еліпса, гіперболи, параболи , що задаються рівняннями другого степеня вивів П'єр Ферма (1601-1655). Наукові роботи П. Ферма стали відомими лише після смерті науковця, коли в 1669 р., його син опублікував збірник «Різні твори».

- Крива другого порядку $Ax^2 + Bxy + Cy^2 + Dx + Fy + E = 0$ називається ***еліпсом***, якщо коефіцієнти A і C мають однакові знаки, тобто $A \cdot C > 0$:

- Еліпс – це геометричне місце точок площини, сума відстаней від яких до двох заданих точок площини є величиною сталою, що перевищує відстань між цими точками.

2. Завдання художників – побудувати еліпс.

3. Теоретики – наводять основні характеристики еліпса та виводять його рівняння.

4. Практики – пояснюють розв'язування задачі виду: дано рівняння кривої другого порядку: $16x^2 + 25y^2 + 32x - 100y - 284 = 0$. Визначити її тип.

5. Дослідники – показують прикладні застосування кривих другого порядку:

Кожна підгрупа має право доповнювати відповіді товаришів за додаткові бали. Відповіді студентів повинні бути короткими, лаконічними, чіткими, обґрунтованими.

Відповіді студентів можна оцінювати таким чином: повна відповідь на питання – 2 бали, неповна або неточна відповідь – 1 бал, причому студенти можуть доповнювати відповіді один одного за додаткові бали. Таку ігрову ситуацію можна використовувати в якості закріплення вивченого матеріалу.

Після теоретичного обговорення кожна підгрупа отримує практичне завдання виду: джерело короткоінтервального звуку знаходиться в невідомому пункті M. Звук досяг трьох пунктів спостереження неодночасно: пункту A – на t_1 пізніше, а пункту C – на t_2 пізніше, ніж пункту B. Визначити місце знаходження пункту M, прийнявши швидкість звуку рівною 330 м/с.

Проведена таким чином гра сприяє розвитку умінь пояснення теоретичного матеріалу, саме ті знання, які здобуті своїми власними зусиллями, виявляються міцнішими та стійкішими, ніж ті, що отримані на лекції.

Результативність: формування професійної спрямованості, самооцінки, когнітивно-творчої та гностично-мобільної складових математичної компетентності, вільного володіння уміннями опрацювання інформації та роботи з інформаційними об'єктами, які відповідно впливають на навички вдосконалення професійних знань і умінь, знання міжпредметних зв'язків.

4. Діяльнісний етап передбачає формування способів діяльності на кожному етапі формування математичної компетентності. Пріорітетом на цьому етапі є задачі формування діяльнісного та мобільно-гностичного компонентів математичної компетентності майбутніх інженерів. Етап визначається умінням доцільно використовувати існуючий навчальний потенціал у процесі розв'язування професійних завдань. *Цільовий компонент* направлений на формування у студентів умінь самостійно застосувати знання, отримані у межах дисципліни вищої математики у завданнях з інших спецдисциплін. *Змістовий компонент* діяльнісного етапу орієнтований на розширення та поглиблення знань з вищої математики, формування умінь та навичок студентів творчо їх використовувати в завдання професійного характеру. *Процесуальний компонент.* Використовуються частково-пошукові та дослідницькі методи навчання. Задачі, що розв'язується студентами грунтуються на поглиблених теоретичних знаннях із вищої математики, направлені на самостійне опрацювання додаткового матеріалу. Активно на цьому етапі використовуються інтерактивні технології.

Ігрове заняття на тему «Маркетинговий відділ автомобільної компанії Citroen»

Група студентів імітує роботу маркетингового відділу автомобільної компанії Citroen. Мета відділу – прогнозувати обсяг продажу автомобілів C-Elysée.

1 етап. Дослідження статистичних даних про рівень продажу автомобілів названої компанії, їх обробка. Для цього попередньо декілька студентів збирають інформацію, користуючись статистичними даними, зібраними на офіційних сайтах компанії Citroen та інших порталах.

2 етап. Побудова логістичної кривої, прогнозування рівня продажу автомобілів на наступний період. Для цього студенти використовують весь математичний арсенал, а саме диференціальне та інтегральне числення, теорію диференціальних рівнянь.

3 етап. Дослідження ефективності рекламної автомобільної компанії. Цьому етапу передувало соціологічне опитування, що мало на меті аналіз просування автомобілів C-Elysée на ринку збуту або порівняльний аналіз продажу автомобілів даної марки різними ділерами та автосалонами. На занятті розглядаються результати опитування.

4 етап. Аналіз результатів дослідження. Викладач відзначає студентів, які брали активну участь у грі та показали високий рівень набутих знань і математичного мислення. Викладач також вказує на недоліки в роботі студентів та засоби їх усунення.

5. *Оцінково-коригувальний* етап. Метою цього етапу є перевірка критеріїв сформованості структурних компонентів математичної компетентності та корекція сформованості математичної компетентності.

Висновки. У цьому дослідженні ми розглянули етапи формування математичної компетентності майбутніх інженерів. У цілому слід зазначити, викладання вищої математики для майбутніх інженерів у ВНЗ покликане розв'язати в конкексті формування компетентного фахівця триєдине завдання:

навчання математики з метою використання математичного апарату в процесі вивчення загальнотехнічних та спеціальних дисциплін; розвиток математичного потенціалу майбутнього інженера; виховання наукового світогляду майбутнього інженера. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в створені навчально-методичного супроводу реалізації моделі формування математичної компетентності майбутніх інженерів машинобудівної галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горкуненко П. П. Формування у студентів педагогічного коледжу науково-дослідницьких умінь / П. П. Горкуненко. Методичні рекомендації. – Рівне, 2005. – С. 43.

2. Хом'юк В. В. Етапи формування математичної компетентності майбутніх інженерів / В. В. Хом'юк // Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. – Випуск 29. – С. 198–203.

3. Хом'юк В. В. Інтерактивні технології в процесі формування математичної компетентності / В. В. Хом'юк // Наукові записки. – Випуск 9. – Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 2. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 47–54.

Рецензент: д. т. н., проф. Пашечко М.І.

УДК: 37.031.2:437.3

Валенкевич О.В.
(ЖДУ ім. І. Франка)

ОСВІТНІ ФОРМИ РОБОТИ ЧЕСЬКИХ МУЗЕЇВ (НА ПРИКЛАДІ «МУЗЕЮ СТОЛИЦІ ПРАГИ»)

У цій публікації автор розкриває сукупність організаційних форм, що стосуються здійснення ефективної підготовки та особливостей успішного формування освітньої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл у Чеській Республіці в умовах музейного середовища, зокрема, на прикладі «Музею столиці Праги». Приділено належну увагу систематичності такої роботи. Відзначено важливу роль музейного забезпечення, використання різних форм роботи столичного музею, тісний зв'язок з органами освіти.

Крім того, автором обґрунтовано можливість запозичення наявного позитивного досвіду закордонних колег щодо здійснення освітнього процесу в умовах освітнього середовища.

Ключові слова: дитячий музей, педагогічні технології, музейне середовище, освітній потенціал музеїв.

This publication discloses a set of organizational aspects related to the implementation of effective training and successful formation of professional competence of museum teacher's in higher education institutions of the central European countries.

The author of the marked features of this activity, both in the public sector institutions providing educational services.We consider the nuances that suggest a similar system of museum education in Czechia, as well as available-significant feature. Such nuances, according to the author, due to both the current economic situation in these countries and the level of socio-economic relations in society, and centuries-old traditions of national activities in the field of education.

In addition, the author has established the possibility of borrowing the existing positive experience of foreign colleagues in the implementation of training of highly qualified teacher's, in particular, museum teacher's in Ukraine.

Key words: activities programs of museum and school, children museum, cultural and educational activity of museum, educational space of museum, innovational methods, museum pedagogic, pedagogic technologies.

Оптимально продумані форми роботи – основа будь-якої якісної освітньої системи, а ефективна загальноосвітня підготовка – джерело її існування. Лише добре налагоджений та вдало продуманий освітній процес дозволяє забезпечити позитивну динаміку в усіх сферах суспільної взаємодії, в усіх життєво важливих видах діяльності. Без чітко продуманої системи формальної та неформальної освіти неможливо налагодити надійне формування ерудованої особистості, її професійної компетентності. Саме тому активна взаємодія освітніх і музейних установ сприятиме загальному розвитку особистості, покращенню процесу засвоєння знань у межах шкільної програми.

У свою чергу, відвідувачі музею мають змогу прилучитися до культурних надбань суспільства, історії свого міста й країни, осягнути глибину набутих і збережених людством історичних артефактів, мистецьких робіт. Крім того, за умови проведення систематичної та вдало продуманої освітньої діяльності в умовах музейного середовища виникають додаткові можливості для розвитку творчих та інтелектуальних можливостей учнів і студентів [4].

На мережу музейних закладів додатково, крім ознайомчої функції, у Чеській Республіці покладено виконання важливої для всього суспільства місії, пов'язаної з забезпеченням постійного розвитку майбутніх громадян [8]. Освітня система, побудованаз використанням спільних активізуючих програм для музеїв та шкіл, інноваційних методів та педагогічних технологій, покликана підвищити загальний рівень розвитку та культури. А постійне відвідування музею сприяє формуванню в дітей відчуття причетності до історії та культури своєї країни та людства в цілому.

Відповідно, успішна реалізація музейної педагогіки – складне й відповідальне завдання, а розроблення організаційних, методичних і наукових основ такої підготовки є дуже актуальним [4; 5].

У свій час досить багато науковців-педагогів приділяли увагу дослідженню цілої низки аспектів, що сприяють загальному розвитку особистості, зокрема в умовах музейного середовища. Питанням, що стосуються проблеми розуміння ролі художнього музею як соціокультурного інституту, формування естетичних смаків і творчих можливостей, присвячені наукові публікації А. Бакушинського, Н. Романова, Б. Столярова [6], Н. Федорова та інших дослідників особистості. Культурно-освітню діяльність українських музеїв розглянуто в працях Т. Бєлофастової, Л. Великої, Л. Гайди [1], І. Довжук [2], О. Караманова [3], А. Луньова, В. Снагощенко та інших дослідників. Про основи музейної педагогіки, активну співпрацю музеїв та закладів освіти йдеться в роботах А.Брабцової [7], Л. Лудікової, П. Шобаньової [8; 9], М. Шобаня, В. Юви та інших чеських науковців. Ці дослідники реалізували науково-педагогічний пошук та обґрунтували ефективні шляхи модернізації музейної освіти в Україні та інших державах. Однак, на нашу думку, недостатньо тільки зосереджуватися на наявних внутрішніх проблемах. Сьогоднішні соціальні реалії та їхній динамічний розвиток зумовлені, в першу чергу, відкритим характером взаємовідносин у Європі та світі. Проблеми й здобутки сусідів досить швидко стають відчутними й для нас. Україна обрала шлях до європейської спільноти, і саме тому ми повинні ретельно вивчати позитивний досвід наших колег, з якими ми тепер тісніше співпрацюємо в єдиному соціальному середовищі, невід'ємною складовою якого є й освітній простір.

Освітяни європейських країн, у тому числі й центру та сходу Європи, зокрема Німеччини, Польщі, Словаччини та Чехії, мають неабиякі успіхи й здобутки в забезпеченні досить високого рівня якості формування сукупності теоретичних знань, практичних умінь та навичок різних рівнів освіти, а також багаторічні традиції здійснення діяльності в галузі музейної педагогіки. На жаль, організаційні аспекти та розроблені в цих європейських державах методологічні принципи гарантування відповідної якості підготовки та компетентності учнів залишилися поки що в основному поза увагою вітчизняних науковців-педагогів [5].

Метою статті є аналіз організаційних форм діяльності чеського «Музею столиці Праги» щодо формування освітньої компетентності, а також з'ясування можливості запозичення відповідного позитивного досвіду.

У публікації ми зупинимося на відповідних аспектах загальноосвітньої та творчої підготовки учнів в умовах музейного середовища у Чеській Республіці. В першу чергу, потрібно зазначити, що в цілому структура освіти в «Музеї столиці Праги» є досить схожою до відповідної системи в інших чеських музеях: «Галереї образотворчого мистецтва у м. Острава», «Наукового центру «Техманія» у м. Плзень», «Музею «Фортеця пізнання» у м. Оломоуць», «Міського музеї й галереї у м. Полічка», «Галереї образотворчого мистецтва у м. Гавлічкув Брод», «Моравського народного музею у м. Брно» та інших [9]. Її функціонування було нами ретельно розглянуто раніше.

Важливим також є те, що Чеська Республіка належить до тих країн Європи та світу, котрі на загальнодержавному рівні значно спростили та зробили вельми привабливою свою систему освіти для здійснення навчання громадян своєї державита іноземців. Однією з основних причин цього є досить високий рівень розвитку економіки та культури цієї держави, який, у свою чергу, пояснює постійний дефіцит кваліфікованих кадрів практично в усіх галузях соціально-економічного життя. Не останню роль у цій системі відіграє музейна освіта, покликана сприяти розвитку патріотичних почуттів, усвідомлення своєї країни вагомою частиною культури Європи та світу [8].

На таких засадах побудована освітня система «Музею столиці Праги», виникнення якого не було випадковим. Перші активні спроби створення музею Праги сягають 1877 року, коли 26 жовтня староста міста професор Отакар Антонін Зайтхаммер звернув увагу міської ради на те, що окремі особи та спільноти продають документацію, яка стосується історії Праги агентам, а ті вивозять її за кордон. Тому було рекомендовано зібрати всі подібні предмети разом у новозбудованій споруді музею.

Ініціаторами виступу професора були колекціонери старовини Штєпан Бергер і Бржетіслав Єлінек, які сприяли появі рішення ради «Чеського клубу» від 28 грудня 1879 року про прохання появи міського музею [10].

Пройшло багато зібрань, було прийнято багато рішень, поки в 1881 році музей отримав перше приміщення в міському парку району Поржічі, яке урочисто відкрили в 1883 році для користування широкого загалу. У цей час з'явилися якісні музейні зібрання, організовані фонди для діяльності музею. Однак швидко з'ясувалося, що музей конче потребує нових приміщень, тому в 1889 році цього було добудовано.

Фонди музею розростались, і сьогодні крім будови «На Поржічі», до музею належать «Підскальська митниця на Витоні», «Ареал замку Цтєніце», «Празькі вежі», «Будинок біля золотої каблучки», «Вілла Мюллера», «Вілла Ротмайєра», «Навчально-документальний центр Норбертов» та ін. Приміщення музею знаходяться практично в усіх кінцях Праги, але кожне з відділень може запропонувати відвідувачам багато цікавих експозицій різного характеру та різні форми роботи з гостями музею.

Зокрема, цікавою є виставка «Прага Карла IV – прекрасний прихисток Європи», присвячена добі панування короля Карла IV і династії Люксембургів. Відображена середньовічна Прага з поступовими урбанізаційними змінами. Продовження ця експозиція отримала в інших історичного плану («Прадавня

Прага», «Середньовічна Прага», «Прага у стилі бароко», «Народні ремесла» та ряд подібних), де відвідувачі можуть познайомитися з багатьма унікальними експонатами, побачити цікаві фотографії та фільми, дізнатися про нові факти [10].

Робота зі школами проходить декількома напрямками – програми експозицій і виставок, тематичні програми, ворк-шопи та лекції, археологічні програми, прогулянки Прагою, дитячий гурток «По слідах Карла IV», програма для відвідувачів за спеціальними програмами.

В «Музеї столиці Праги» існує багато тематичних виставок, призначених для учнів різного віку. Розглянемо деякі з них, звернемо увагу на форми роботи. Тематична експозиція *«Подскалі, яке не існує»* пропонує екскурс в один з неіснуючих зараз районів Праги – Подскалі – разом з ляльковими героями (для дітей дитячого садка та І ступня початкових шкіл: 5-11 років). Діти можуть познайомитися з щоденним життям людей, що живуть біля річки Влтави, дізнатися про поширені на той час ремесла. Також аніматори розкажуть, чому Подскалі зникло. Загалом ця програма входить до напрямку роботи музею «Людина та її світ».

У рамках цієї ж експозиції для учнів ІІ ступеня початкових шкіл (12-15 років) пропонується розглянути специфіку району Подскалі, пояснити спосіб життя та існування жителів району у зв'язку з промислами на березі річки Влтави. Лектор використовує ляльковий героїв для унаочнення подій, основний напрямок роботи «Освіта. Людина і суспільство. Людина й природа. Мистецтво та культура».

Для учнів середніх шкіл та училищ (16-19 років) у межах програми «Подскалі, яке не існує» пропонується лекція з елементами бесіди про виникнення, існування та зникнення району в контексті тогочасних історичних та суспільно-політичних подій. Основний напрямок бесіди – «Освітня діяльність. Людина та суспільство. Людина та природа. Мистецтво й культура».

Тематична експозиція «*Прага Карла IV*» призначена тільки для дітей 5-11 років, учнів І ступеня шкіл та відвідувачів дитячих садків. Протягом 90 хвилин діти мають можливість за допомогою інтерактивної програми в дитячій ігровій кімнаті познайомитися з п'ятьма сферами життя містян у часи Карла IV. Діти можуть побувати на ринку, у майстерні кравця, на будівельному заводі, у писарській майстерні та навчаться танцювати так, як це було прийнято в середньовічну пору. У супроводі лекторів музею діти працюють за принципом природньої дитячої гри, з використанням віршів, конструкторів, інших засобів навчання. Експозиція відповідає освітньому напрямку діяльності музею «Діти та світ. Діти й суспільство. Людина та її світ. Мистецтво й культура» [10].

В ареалі замку «Цтєніце» діти 5-11 років у групах до 10 осіб можуть познайомитися з іншою тематичною експозицією «*У кожного свій смак*». Протягом 70 хвилин вони беруть участь у іграх з переодяганням. У першій частині відвідувачі познайомляться з розповідями пані Моди, почують відповіді на запитання, навіщо треба одягатися, як одягалися люди раніше й зараз, чому для різних подій використовують саме такий одяг та чому кожного дня одягаємо щось інше. Окремою буде розповідь про розвиток ремесла створення одягу та його спеціалізацію в історії.

У другій частині програми ігри з приміряннням одягу проходять у швейному ательє. Діти вживаються до ролі кутюр'є моди, пропонують свій варіант одягу. Основний акцент у цій частині робиться на розвиток творчої праці та

креативності. Діти дізнаються, що краса визначається кожною людиною окремо, а одягатися модно дуже цікаво. Експозиція відповідає напрямку роботи музею «Людина та її світ. Особистість та соціальне виховання».

Освітня програма «*Нове Мнєсто Карла IV*» призначена для дітей 5-11 років (1 група) та 12-15 років (2 група), проводиться у формі виховного театру. Мета вистави – усвідомити порядок будівель Нового Мнєста Праги, зрозуміти історичний розвиток, що впливав на зовнішній вигляд Праги протягом п'яти століть. Головним героєм вистави є король Карел IV. Цю музейну програму профінансували магістрат столиці, Міністерство культури Чеської Республіки і Державний фонд культури Чеської Республіки. Програма відповідає напрямку діяльності музею «Дитина та суспільство. Дитина та світ. Людина й суспільство. Мистецтво та культура».

На дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (5-11 років) розрахована програма «*Як плавав дядько Франтішек*», що триває 50 хвилин і побудована у формі вистави. Тітка Бйета за допомогою ляльок розкаже про роботу плотарем свого чоловіка Франтішка. Діти познайомляться з тим, як формували вантажі для сплавляння по річці, дізнаються значення багатьох понять (русло ріки, вантаж та інших професійних термінів). Потім розучать пісню плотарів та отримають посвідчення плотаря. Програма побудована згідно з напрямком музею «Дитина й суспільство. Дитина та світ. Людина й суспільство. Мистецтво й культура».

Освітня програма «*Календар*» розрахована для дітей 5-11 років і відповідає напрямку діяльності музею «Людина та її світ. Наукові знання». В «Музеї столиці Праги» зберігається оригінальна календарна стела Староміського годинника (1865 – 1866). Діти дізнаються, хто її виготовив, чому місяці мають назви, чому люди славили дожинки й дні рівнодення.

Для дітей такого ж віку розрахована побудова програми «*Королівська дорога*», що триває 60 хвилин. Вона розвиває спостережливість, орієнтування у просторі. Діти коротко познайомляться з моделлю Праги Лангвейля, з важливими пунктами королівської дороги та усвідомлять деталі своєї щоденної траси до школи, в магазин, на ігровий майданчик та ін. Програма відповідає напрямку «Дитина й суспільство. Дитина й світ. Людина й суспільство. Мистецтво та культура» [10].

Програма «*Вибери своє ремесло*» пропонується дітям молодшого та середнього шкільного віку, щоб вони познайомилися з основами різних професій. Вона побудована у формі ситуативної гри. Ремісники та купці забули свій товар на ринку. Діти повинні визначити, що кому належить, намалювати свій ремісничий герб, побути в ролі представників різних професій. У процесі роботи використовуються робочі листки, загалом програма відповідає напрямку роботи «Людина й суспільство. Людина та світ праці».

Для дітей 3 класу початкової школи придумана експозиція «*Дорога підмайстра по досвід*». Учні зможуть ознайомитися з історією ремесел, побачити унікальні артефакти, що стосуються історії туризму, подорожей. Виховна освітня програма побудована з використанням ігрових та активізувальних методів., присвячена проблематиці соціальної ролі спостерігачів (подорожуючих) у перебігу історичних подій. Загалом порушуються питання: виникнення туризму в Чехії, мета ремісництва в містах, золота ера ремесел, соціальна структура ремісничих цехів, подорожі по досвід, питання прав та обов'язків майстрів, церемоніал прийняття у майстри та ін. Використовуються форми роботи: ігрова

прогулянка експозиціями з «цеховим майстром» із залученням органів дотику, смаку; ігрова активність у приміщенні, що імітує майстерню; подорожі з книжкою мандрівника; участь у обряді посвяти в майстри на основі виконаної праці [10].

Експозиція «*Втрачені піддані*» розрахована на дітей 5-11 років, відповідає напрямку роботи музею «Людина й природа. Людина та її світ. Людина й здоров'я». Ця освітня програма побудована на основі педагогіки вражень, що спирається на отримані учнями досвід, пригодницьку й змагальну діяльність. Програма побудована у формі пізнавальної гри на відкритому просторі, яка складається з 16 етапів. Учні отримують знання та враження з природознавства, історії країни, розвивають тактику, орієнтування на місцевості, імпровізацію, командну співпрацю. Метою програми є наближення до учнів історичних подій з історії замку Цтєніце в середньовічні часи, коли ним володів рід Грзанів з Гарасова. Розповідається історія про Адама Грзана з Гарасова та його підданих, імена та події спираються на історичні факти. Діти за допомогою ігрової програми познайомляться з територією замку, господарськими будовами, їх функціями, дізнаються про те, які люди жили в замку, яку вони виконували роботу та мали обов'язки.

Освітня програма «*Про тих, що не чують, для тих, що чують*» розрахована на дітей 5-11 років (1 група) та 12-15 років (2 група), відповідає напрямку роботи музею «Людина та її світ». Для учнів 1 групи в інтерактивній формі розповідається, що люди повинні один одного розуміти та поважати (йдеться про людей з вадами зору та слуху), а учні 2 групи знайомляться з культурними та мовними меншинами Праги, дізнаються більше про людей з вадами слуху, їхні права на освіту та керування автомобілем, вивчають мову жестів, побачать музику в мові жестів, познайомляться з традиціями Спілки глухих. Програма покликана донести до дітей думку про те, що не слід боятися чи зневажати людей з вадами здоров'я, варто розуміти їхні потреби та можливості.

Програма «Таємниці міста Кйота» розрахована на дітей 12-15 років (1 група) та 15-19 років (2 група) та відповідає напрямку роботи музею «Людина та її світ. Людина й суспільство. Мова та мовленнєва комунікація». Програма розвиває здатності орієнтуватися у багатокультурному суспільстві, спілкуватися та співпрацювати з представниками відмінних соціокультурних груп. Діти познайомляться з життям у Японії, навчаться складати орігамі, спробують каліграфічне письмо, вивчать декілька слів японською мовою. Програма проводиться за підтримки Державного фонду культури та Міністерства культури Чеської Республіки [10].

Перелік загальноосвітніх і культурних програм, що пропонуються в «Музеї столиці Праги» є значно більшим від розглянутих вище. Слід зазначити, що він постійно оновлюється, визначається потребами суспільства та вимогами конкретних шкіл, оскільки культурно-освітня діяльність в умовах музею проводиться з урахуванням систематичності та налагодженої співпраці. Пропонований музейний матеріал доповнює та унаочнює знання з шкільної програми, розвиває мистецькі смаки учнів, їхню ігрову та логічну активність, формує пізнавальний інтерес.

Учні мають змогу вивчати матеріал з різних предметів. Навчальні основи з фізики, хімії, математики, астрономії чи біології стали підґрунтям для розробки цілого ряду інтерактивних форм освітньої діяльності музею, серед яких освітні

шоу, інтерактивні програми та тематичні траєкторії в лабораторіях чи майстернях.

Так, наукові шоу для громадськості з самого початку свого існування присвячені роз'ясненню історичних подій (стародавня, середньовічна Прага, у будови у стилі бароко, модель Лангвейля, побудова Староміської мостової вежі, Малостранської мостової вежі, Сватомікулашської міської дзвініці, Порохових воріт, Петржінського оглядового майданчику, історія стародавніх ремесел тощо).

Ще однією цікавою формою роботи є перегляд історичних фільмів про Прагу, історію Чехії та Моравії та науково-популярних відомостей у 3D форматі. Сучасна інституція пропонує своїм відвідувачам:

- 2D і 3D-проекцію за тематикою різних наук (протягом перегляду можна відвідати різні країни, побачити Прагу в стародавні чи середні віки);

- інтерактивні моделі історичних фактів;

- 3D-кінотеатр, малий кінозал, де показують науково-популярні фільми у різних форматах.

Крім того, пропонуються інші форми науково-дослідної та мистецької діяльності:

- участь в археологічних розкопках;

- участь у театралізованих виставах, які відображають самобутність та історію чеського народу,

- проведення національних свят (прихід весни, Великдень, Різдво, Свято Трьох Королів та ін.).

Реалізація загальноосвітнього виховання здійснюється на основі відвідування виставкових залів музею, спеціально організованої роботи з конструкторами в ігрових кімнатах, робота з аніматорами та ін.

Інший напрям роботи – фізичне виховання – передбачає щоденну рухову активність під керівництвом педагогічного працівника, участь у змаганнях, історичних подіях, подорожі по Празі та території замків тощо. Заходи відбуваються в ігровій кімнаті, на території замків музею, на вулицях міста; використовуються допоміжні засоби (рицарські обладунки, мечі, тренажери та ін.) [10].

Цим не вичерпується освітня діяльністю музею. Для учнів у стінах музейних приміщень постійно проводяться ворк-шопи, наприклад, «Архітектор Йоже Плечнік», де разом із словенським істориком мистецтва та архітектором учні можуть познайомитися з історією архітектури та спробувати свої можливості у дослідженні історії архітектури, або «Колажі», коли учні під керівництвом фотографа та дизайнера Їтки Копейткової можуть виготовити власні колажі та под.

Цікавою формою роботи є стріт-арт-лекції, що розраховані на студентів середніх шкіл, училищ, студентів вищих навчальних закладів, усіх тих, кого цікавить мистецтво малювання. Програма роботи складається на півроку. Наприклад, на 2017 рік передбачено:

24.01. – графіті та вміння малювати на вулиці в поданні жінок. Головні представниці минулого та сучасності світового значення;

28.02. – коментована екскурсія, присвячена графіті та стріт-арт вмінню в Празі, закінчується лекцією в музеї;

14.03. – розвиток графіті та стріт-арту в Празі;

15.04. – європейський стріт-арт та графіті;

23.05. – графіті й стріт-арт в Росії;

27.06. – коментована екскурсія, присвячена графіті та стріт-арту в різних місцях Праги [10].

Програмою музею передбачені форми роботи з людьми з вадами здоров'я. Окремо працюють групи для незрячих, для сліпих і слабозрячих.

Постійно працюють різні гуртки: «Літературна кав'ярня», «3D – проекція». «Чарівниця Музика», «Празький Великдень», «Приміський табір «Музею столиці Праги» в Цтєніціх», «Академія вільного часу», «Клуб друзів музею» та ін.

Особливе значення має історико-археологічний напрямок роботи, що передбачено в програмах «Йдемо за Кельтами», «Від археології до середньовіччя», «Одяг наших предків», «Школа молодих археологів» та ін.[10].

Як ініціатор, партнер, координатор ряду чеських і міжнародних проектів, команда «Музею столиці Праги» активно співпрацює з науковими осередками; її проекти включають організацію освітніх змагань, семінарів, тематичних виставок, присвячених потенціалу науково-дослідних центрів, загальнодержавну координацію акцій («Ніч науковців», «День музеїв», «День захисту дітей від насилля»), а також створення науково-популярних освітніх матеріалів.

«Музей столиці Праги» диспонує широкою інфраструктурою (історичні приміщення, кімнати для відпочинку, робочі кімнати та ін.), що поєднує діяльність музейних установ та шкіл. За таких умов музейно-педагогічний процес стає комплексною динамічною системою, яка забезпечує формування не тільки навичок загальноосвітнього навчання чи матеріально-художньої творчості, але й естетичної чуйності, образно-асоціативного мислення, сприяє гармонійному розвитку особистості.

Таким чином, форми роботи в «Музеї столиці Праги» є досить різноманітними та такими, що стосуються багатьох галузей науки, техніки та мистецтва. Тільки за умови різноманітності форм роботи неформальна освіта в музеї стала ефективною, зацікавлює відвідувачів, а висока професійна підготовка аніматорів проектів свідчить про серйозне ставлення до системи освіти в умовах музейного середовища.

Умовно можемо розподілити форми роботи музею на дві групи, згідно з віковими можливостями дітей, що видно з наступної таблиці.

Таблиця 1

Форми освітньо-розвивальної роботи «Музею столиці Праги»

Для дітей віком 5-11 років	Для учнів та студентів віком 12-19 років	Для студентів університетів
Традиційні: короткі лекції, бесіди, розповіді, коментовані екскурсії, тематичні виставки та ін.	*Традиційні: лекції, бесіди, коментовані екскурсії, тематичні виставки та ін.*	*Традиційні: лекції з елементами бесіди, лекції, бесіди, коментовані екскурсії, тематичні виставки, ін.*
Нетрадиційні: ляльковий театр, інтерактивні тренажери, урок-подорож, відвідування майстерень, малювання, ліплення, майстрування, рухливі пізнавальні ігри, екскурсії, розучуванні пісень та ін.	*Нетрадиційні: анімаційні ігри, ворк-шопи, дитячий табір, робочі зошити й листки, перегляд фільмів у різних форматах, «Чарівниця Музика», подорожі, рухливі ігри на території замку, гурткова робота та ін.*	*Нетрадиційні: ворк-шопи, «Літературна кав'ярня», стріт-арт-лекції, графіті, археологічні розкопки, мистецькі майстерні, робота аніматором в музеї та ін.*

До досить цікавих і продуктивних форм роботи «Музею столиці Праги», крім традиційних лекцій, бесід і коментованих екскурсій, слід віднести перегляд

фільмів у різних форматах, рухливі пізнавальні ігри, ворк-шопи, стріт-арт-лекції, змагання різних видів, гурткову роботу, екскурсії, подорожі, літній табір відпочинку та території музею, археологічні розкопки, мистецькі майстерні та багато іншого. Цьому допомагає широкий спектр засобів навчання, від робочих зошитів, листків і музейних експонатів до вуличних графіті та стріт-арту. Широко використовуються нетрадиційні методи роботи, що сприяють розвитку активності учнів, їхнього пізнавального інтересу, креативного підходу до виконання завдань.

На жаль, межі цієї наукової статті не дозволяють нам повною мірою розкрити більшість існуючих нюансів функціонування інших чеських музеїв та загалом освіти Чехії. Однак розглянуті нами в цій публікації організаційні аспекти реалізації ефективної освітньої підготовки в умовах музейного середовища та відповідного формування різних компетентностей надають можливість вітчизняним науковцям-педагогам запозичити позитивний досвід закордонних колег з метою успішного впровадження його в освітній галузі України. Узагальнення досвіду чеських колег щодо реалізації науково-популярної освітньої діяльності дитячих освітніх установ складе певне підґрунтя для побудови цілісної концепції освітньої діяльності вітчизняних музеїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайда Л. А. Музей у навчальному закладі / Л. А. Гайда. – Київ : Шкільний світ, 2009. – 128 с.

2. Довжук І. В. Основи музеєзнавства. Навчальний посібник / І. В. Довжук. – Луганськ : Видавництво СНУ ім. В. Даля, 2008. – 164 с.

3. Караманов О. В. Музейна педагогіка в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / О. В. Караманов // Освіта та педагогічна наука : зб. наук. праць. – К., 2012. – №3 (152). – С. 5–12.

4. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://mon.gov.ua/konczepcziya.pdf.

5. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті// Педагогічна газета, 2001. – №7. – С. 5–10.

6. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учебное пособие / Б. А. Столяров. – М. : Высшая школа, 2004. – 216 с.

7. Brabcová A. Brána muzea otevřená: Průvodce na cestě muzea k lídem a lidí do muzea / Alexandra Brabcová. – Praha : JUKO, 2003. – 585 s.

8. Šobáňová Petra. Edukační potenciálmuzea / Petra Šobáňová. – Olomouc, 2012.

9. Šobáňová Petra. Muzejní expozicejakoedukační médium 2. díl: Výzkumsoučasných českýchexpozic/Petra Šobáňová. – Olomouc: Univerzita Palackéhov Olomouci, 2014.

10. Muzeumhlavníhoměsta Prahy [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://www.muzeumprahy.cz/

Рецензент: д. і. н., проф. Стронський Г.Й.

УДК 338(73)

д. т. н., проф. **Мухитдинов М.М.** (НТО РУз),
д. э. н., проф. **Кадыров А.М.,**
к. э. н., доц. **Ахмедиева А.Т.**,
Олимхонова Д.А. (ТУИТ)

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ УЗБЕКИСТАНА

В статті розглядаються сучасні тенденції розитку інформаційно-комунікаційних технологій і їх вплив на економічний ріст в умовах глобалізації.

Мета інформатизації освіти плягає у підготовці усіх участників системи освіти – від дошкільного віку до завершення вищої школи і наступних форм підготовки і переподготовки спеціалістів; підвищення ролі компетенцій, професіоналізму і здатностей до творчості як важливої характеристики розвтку людського капиталу, необхідного для модернизації і технологічнго розвитку економіки країни.

Актуалізована необхідність застосування нових технологій із врахуванням досвіду зарубіжних країн для підвищення якості освіти і підготовки кадрів у сфері ІКТ із врахуванням загальних стратегічних цілей розвитку освітньої системи Республіки Узбекистан.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, Інтернет, конкурентоздатність, інформаційне суспільство, глобалізація, закономірності, тенденції, електронне обслуговування, інформаційна система.

The article considers modern trends in the development of information and communication technologies and its impact on economic growth in the context of globalization.

The purpose of education informatization plyahaye prepare all participants of education - from preschool to the end of high school and these forms of training and retraining of specialists; enhancing the role of competency, professionalism and ability to creativity as important characteristics rozvtku human capital required for modernization and development tehnolohichnho economy. Modified need for new technologies with the experience of foreign countries to improve the quality of education and training in ICT taking into account the overall strategic development of the educational system of the Republic of Uzbekistan.

Keywords: information and communication technologies, Internet, competitiveness, information society, globalization, patterns, trends, e-government, information network.

Важнейшей мировой тенденцией современного образования является его интеграция и информатизация, ведущая к сближению стран, созданию условий для формирования единого мирового образовательного пространства. Присоединение к Болонской декларации (2003 г.), принятой большинством европейских стран, означает движение этих стран в направлении сближения образовательных систем.

Адаптация опыта развитых стран по развитию непрерывной и многоуровневой системы образования, требует перехода на новые методы и технологии в образовательной деятельности в республике. Именно в этих целях в 1997 году в стране была принята широкомасштабная Национальная программа по подготовке кадров, в основу которой была заложена концепция обеспечения

непрерывного образования населения, увязка системы образования с проводимыми в обществе преобразованиями и потребностью экономики в высококвалифицированных кадрах.

Цель информатизации образования состоит в подготовке всех участников системы образования – от дошкольного до окончания высшей школы и последующих форм подготовки и переподготовки специалистов; повышение роли компетенций, профессионализма и способностей к творчеству как важнейшей характеристики развития человеческого капитала, необходимого для модернизации и технологического развития экономики страны.

Важнейшими задачами информатизации образования являются:

- повышение качества подготовки специалистов на основе использования в учебном процессе современных информационных технологий и применение активных методов обучения, повышение творческой и интеллектуальной составляющих учебной деятельности;
- интеграция различных видов образовательной деятельности (учебной, исследовательской и т.д.) с адаптацией информационных технологий обучения к индивидуальным особенностям обучаемого;
- разработка новых информационных технологий обучения, способствующих активизации познавательной деятельности обучаемого и повышению мотивации на освоение средств и методов информатики для эффективного применения в профессиональной деятельности;
- обеспечение непрерывности, преемственности и доступности в обучении с разработкой виртуальных информационных технологий (дистанционного обучения, виртуальных лабораторий, открытые образовательные ресурсы, а также развитие навыков по их созданию, совместному использованию и распространению и др.);
- совершенствование программно-методического обеспечения учебного процесса с внедрением информационных технологий обучения в процесс специальной профессиональной подготовки специалистов различного профиля (обучаемый имеет возможность доступа к различным методам усвоения предмета, и выбрать для себя наиболее подходящий, новые технологии легко тиражируются и делаются доступными для любого обучаемого и др.).

Тенденции развития мировой экономики, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), позволяют сделать вывод, что в обществе и экономике формируется информационное общества, основу которой составляют производство и потребление различных информационных ресурсов. Опыт развитых стран показывает, что развитие новых информационных и телекоммуникационных технологий непосредственно влияют не только на рост конкурентоспособности национальных экономик, но и играют решающую роль в формировании эффективного сектора исследований и образования.

Анализ существующих исследований и публикаций. Изучению теоретических основ и закономерностей формирования и развития информационного общества, посвящены научные работы многих зарубежных и отечественных авторов, в частности, Д. Белл [1], Э. Тоффлер [2], П. Друкер [3], М. Порат [4] и др. В республике исследованиям взаимосвязи развития информационного общества и социальной сферы посвящены труды Б. Иргашева [5], Дж. Абдурасуловой [6] и др.

Ряд специальных исследований были проведены в рамках проекта ICTP- ПРООН (программа развития ООН): «Анализ состояния и перспектив развития Интернет в

Узбекистане» (2010 год), «Обзор развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в Республике Узбекистан за 2006-2008 годы», «Руководство по праву интеллектуальной собственности на программное обеспечение в Узбекистане», «Анализ состояния информационного общества в Узбекистане», «Состояние и перспективы развития индустрии экспорта программного обеспечения в Узбекистане», «Национальный доклад о человеческом развитии». «Образование в Узбекистане: баланс спроса и предложения» и другие.

Выбор страной собственного пути развития привел к коренной реорганизации образовательной системы. В свою очередь реформы способствовали совершенствованию структуры и содержания образования. Процессы реформирования системы образования в Узбекистане можно разделить на 4 основных этапа:

1-й этап – 1991-1997 гг. – подготовительный, когда осмысливались и определялись основные проблемы и противоречия системы образования, ее несоответствия экономическим и политическим преобразованиям в обществе;

2-й этап – 1997-2001 гг. – начальный этап формирования новой национальной политики подготовки кадров;

3-й этап – 2001-2005 гг. – активный этап полномасштабного реформирования системы непрерывного образования;

4-й этап – после 2005 г. – совершенствование и развитие системы непрерывного и преемственного образования [7].

В Узбекистане сформирована современная система непрерывного образования, которая состоит из следующих видов образования:

- дошкольное образование (с 3 до 6-7 лет) – детские сады, представлены как государственными учреждениями, так и частными;
- общее среднее образование (с 6-7 лет до 14-16 лет) – в подавляющем большинстве это государственные общеобразовательные школы, предоставляющие бесплатные услуги, а также небольшое число платных частных школ;
- среднее специальное, профессиональное образование (с 14-16 лет до 16-18 лет) – государственные профессиональные колледжи и академические лицеи, предоставляющие бесплатные услуги;
- высшее образование (после завершения среднего специального, профессионального образования) – университеты, академии и институты;
- послевузовское образование – университеты, институты, учебные академии (Банковско-финансовая, налоговая, таможенная и др.);
- повышение квалификации и переподготовка кадров (в течение всей трудовой деятельности)-университеты, институты, академии, отраслевые специализированные институты повышения квалификации;
- внешкольное образование (в период обучения в школе) – самостоятельные и пришкольные кружки;
- домашнее образование и самообразование [8].

Система образования Республики Узбекистан состоит из:

- государственных и негосударственных образовательных учреждений, реализующих образовательные программы в соответствии с государственными образовательными стандартами;
- научно-педагогических учреждений, выполняющих исследовательские работы, необходимые для обеспечения функционирования и развития системы образования;

- органов государственного управления в области образования, а также подведомственных им предприятий, учреждений и организаций.

Одной из отличительных особенностей «Национальной программы по подготовке кадров» Республики Узбекистан стала ее целостность, системный подход, где составляющими единого процесса являются личность, государство и общество, непрерывное образование, наука и производство [8]. Она решает задачи поэтапного совершенствования системы образования, как единого учебно-научно-производственного комплекса, ориентированного на:

- подготовку высококвалифицированных, конкурентоспособных кадров для всех отраслей экономики и сфер жизни страны;

- обеспечение эффективной интеграции образования, науки и производства;

- духовно-нравственное воспитание молодежи на основе национальных и общечеловеческих ценностей;

- развитие взаимовыгодного международного сотрудничества в области подготовки кадров (в настоящее время в республике функционируют филиалы международных известных зарубежных ВУЗов: Международный Вестминстерский университет, Университет ИНХА Республики Корея, Туринский политехнический институт, Сингапурский институт менеджмента и др.). В результате кардинальных реформ в системе высшего образования, система стала двухуровневой, состоящей из бакалавраата и магистратуры. На сегодняшний день функционирует 69 ВУЗов и 6 филиалов зарубежных ВУЗов, в которых в настоящее время обучается свыше 264,3 тысяч студентов (табл. 1).

Таблица 1

Основные показатели развития системы образования Республики Узбекистан (на начало учебного года)

Показатель	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Число дошкольных ед.	5375	5221	5192	5160	5150	5126
- в них детей, тыс.	522,9	533,7	549,8	575,8	620,8	634,1
- обеспеченность детей местами в дошкольных учреждениях (на 100 мест приходится детей)	76	78	81	85	88	89
II.Число общеобразовательных учреждений, ед.	9806	9780	9779	9758	9733	9720
- в них учащихся, тыс.	4695,3	4579,4	4491,0	4489,7	4539,7	4670,7
III. Число средних, профессиональных образовательных учреждений, ед.	1539	1540	1551	1556	1557	1567
- в них учащихся, тыс.чел.	1623,1	1711,9	1686,0	1626,9	1559,3	1498,6
- на 10000 населения	557	579	562	534	503	475
IV. Число высших образовательных учреждений, ед.	65	65	64	66	68	69
- в них студентов, тыс.чел.	274,5	253,0	258,3	259,3	261,3	264,3
- на 10000 населения	94	86	85	84	84	84
V. Выпуск специалистов высших образовательных учреждений:						
- тыс.человек	76,4	86,3	60,9	63,1	67,6	66,3
- на 10000 населения	27	29	20	21	22	21

Источник: по данным Государственного комитета РУз по статистике

Современный этап информатизации образования характеризуется использованием мощных персональных компьютеров, быстродействующих накопителей большой емкости, новых информационных и телекоммуникационных технологий, мультимедиа-технологий и виртуальной реальности, а также осмыслением (табл. 2).

Таблица 2

Обеспеченность образовательных учреждений Республики Узбекистан информационно-коммуникационными технологиями (на начало учебного года)

Показатель	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
I.Число общеобразовательных учреждений, ед.	9791	9806	9780	9779	9758	9733
-из них имеющие кабинеты информатики, ед.	6484	6624	7434	7632	7682	8358
-в процентах от общего числа общеобразовательных учреждений	66,2	67,6	76,0	78,0	78,7	85,9
II. Число профессиональных колледжей, ед.	1368	1396	1398	1408	1413	1414
- число компьютерных классов, ед.	2448	2632	2797	2980	3090	3128
-в них компьютеров, ед.	30493	31121	33840	38352	39178	42277
IV. Число академических лицеев, ед.	139	143	142	143	143	143
– число компьютерных классов, ед.	297	305	316	312	326	323
– в них компьютеров, ед.	3978	4021	4096	4256	4511	4778
V. Число высших образовательных учреждений, ед.	66	65	65	64	66	68
- число компьютерных классов, ед.	999	1057	1041	1014	1061	1181
- в них компьютеров, ед.	13196	12693	13379	13395	23181	26915

Источник: по данным Государственного комитета РУз по статистике

На сегодняшний день 85,9% общеобразовательных учреждений имеют кабинеты информатики (в которых насчитывается более 92 тысяч компьютеров), в профессиональных колледжах имеется 3128 ед. (рост по сравнению с 2009/2010 годом составило 27,0%), в академических лицеях их количество составило 323 ед. (в которых насчитывается более 4778 компьютеров), в высших образовательных учреждениях количество компьютерных классов составило 1181 ед. (в которых насчитывается более 26,9 тысяч компьютеров).

Сравнительно-сопоставительный анализ показателей эффективности использования ИКТ в образовательном процессе (школах, лицеях, колледжах, ВУЗах) показал на недостаточный уровень системного подхода и единых требований к максимальному использованию возможностей компьютерной техники и технологий в повышении качества подготовки специалистов и критериев оценки уровня знаний.

Информатизация образования не ограничивается заменой существующих в образовательном учреждении практик на аналогичные, выполняемые с помощью ИКТ, а создает условия для появления новых образовательных практик, новых методов и организационных форм учебной работы, увеличение разнообразия,

широты и интенсивности их применения, что в свою очередь имеет ряд преимуществ перед традиционным обучением.

Среди факторов, влияющих на качество образовательного процесса, необходимо выделить использование современных информационно-коммуникационных возможностей, которые в последнее время прочно вошли и в отечественную методику обучения. Качество образования сегодня во многом серьезно зависит от уровня применения ИКТ в образовательном процессе. Опыт передовых стран мира показывает, что в современном мире подготовка специалистов и повышение квалификации преподавателей, владеющих современными технологиями и информированными о новых знаниях в своих отраслях, практически невозможно без повсеместного использования ИКТ. Учащиеся образовательных учреждений могут использовать ИКТ для доступа к информации, ее организации, обработки, оценки, а также ее создания, чтобы успешно адаптироваться к условиям информационного общества.

Эффективное применение современных информационных технологий играет важную роль в повышении качества и совершенствовании содержания обучения школьников, организации образования на уровне современных требований, обогащении и обновлении информации по общеобразовательным и профессиональным предметам (для реализации этих целей запущена Национальная сеть «Электронное образование», объединяющая ВУЗы и их филиалы в единую высокоскоростную корпоративную сеть на основе волоконно-оптических линий связи).

Индустрия ИКТ является одним из важных направлений развития науки и образования в Узбекистане. Мощный импульс масштабной работе, проводимой в данном направлении, придало Постановления Президента страны от 21.03.2012 г. № ПП-1730 «О мерах по дальнейшему внедрению и развитию современных информационно-коммуникационных технологий» [9]. Широкому применению ИКТ в образовании позволит выйти Постановления Президента Республики Узбекистан от 27.06.2013 г. № ПП-1989, где была утверждена Комплексная программа развития Национальной информационно-коммуникационной системы Республики Узбекистан на 2013-2020 гг. [10]. Для удовлетворения информационных запросов в научно-образовательной системе было принято Постановления Президента Узбекистана от 29.09.2005 №ПП-191 «О создании общественной образовательной информационной сети Республики Узбекистан» и Кабинета Министров от 28.12.2005 №ПКМ-282 «О дальнейшем развитии информационной сети «ZiyoNET». Работа сети «ZiyoNET», которая объединяет и систематизирует создаваемые различными структурами республики полезные, интересные и познавательные виртуальные ресурсы, способствует выполнению целого ряда важных задач. В первую очередь, это развитие национальных информационных ресурсов для молодежи, направленных на повышение эффективности ее патриотического и морально-нравственного воспитания, основанного на познании богатой истории Узбекистана, национальных традиций и духовных ценностей народа, на формирование гармонично развитой личности, обладающей активной жизненной позицией. В целях обеспечения своевременной и качественной реализации постановления Президента Республики Узбекистан от 16 апреля 2012 года № ПП 1740 «О мерах по реализации инвестиционного проекта «Создание национальной сети электронного образования» в Республике Узбекистан», создания единого органа, обеспечивающего формирование

электронных учебно-методических и информационно-библиотечных ресурсов, а также информационных систем для организации учебного процесса в высших и средних специальных, профессиональных образовательных учреждениях принято постановление Кабинета Министров РУз от 25 июля 2012 года №228 «О создании Центра внедрения электронного образования в образовательных учреждениях при Министерстве высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан».

Внедрение ИКТ открывают большие перспективы как для подготовки квалифицированных специалистов в этой области, так и существенного повышения качества образования в целом, в соответствии с требованиями нашего развивающегося общества с учетом международных стандартов. Информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна включать в себя совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты и др.), организационные формы информационного взаимодействия, компетентность участников образовательного процесса в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением ИКТ, а также наличие служб поддержки применения информационно-коммуникационных технологий.

В республике сформировано многоуровневая структура современной образовательной системы, где выделяются отдельные блоки, выполняющие специфические задачи в интересах крупных социальных групп со своими целями, условиями и механизмами их достижения:

1. Дошкольное образование. Ключевыми областями дошкольного образования, которым могут помочь ИКТ, являются:

- общение и сотрудничество (в т.ч. веб-сайты, где представлен опыт, знания и практики, участия родителей и др.);
- когнитивное развитие детей (определение системы цифровых инструментов для развития самовыражения и коммуникаций и др.);
- развитие творческих способностей детей (дидактические, сюжетно-ролевые и другие игры);
- безопасность в использовании ИКТ (негативное физическое воздействие, воздействие вредного содержания, вытеснение другой игровой и обучающей деятельности и др.);
- формирование установок и выработка навыков учения (формирование условий работы и процедур, связанных с развитием детей, использование мобильных инструментов, методик обучения и др.);
- информационно-развлекательные мероприятия (формирования креативных музеев в области науки и информатизации, использование тематических передач в специализированных детских каналах и др.).

2. Общеобразовательные школы.

а) Учащиеся начальных общеобразовательных школ должны получать:

- базовые знания и навыки в области использования, по составу и о значении информационно-коммуникационных технологий в различных областях человеческой деятельности;
- информационные технологии как для эффективного обучения с инструментами для творческого самовыражения, интеллектуального развития детей средствами программирования, так и поддержку индивидуального обучения и специальных образовательных потребностей;

- ввод информации в компьютер и умение работать с введенным текстом (аналогия с умением писать и готовить письменные тексты, обучающие игры, мультимедийные пакеты, математические приложения и др.);

- о*беспечивать психологическую поддержку учащихся, путем* развитие доверия учеников, возникающие у них сомнения и неуверенность при использовании ИКТ в обучении (ученики управляют своим обучением, контролируя направление и темп прохождения ими индивидуальной траектории обучения).

б) Среднее образование. Основными задачами информатизации являются:

- развитие и закрепление полученных при начальном образовании навыков за счет максимального использования информационно-коммуникационных технологий при преподавании и изучении других предметов школьной программы;

- эффективное использование ресурсов образовательных учреждений и обеспечение эффективное функционирование учебных заведений и др.;

- использование передовых образовательных технологий, базирующихся на использовании ИКТ, которые можно тиражировать и обеспечить доступность для всех обучаемых;

- использования информационных образовательных технологий позволит максимально учитывать индивидуальные способности и возможности обучаемого;

- создание единого образовательного портала, что обеспечит размещение и доступ информации о школе, наличие ссылок на виртуальные сообщества педагогов и/или родителей; доступ к различным методам усвоения предмета, наличие средств обратной связи; наличие ссылок на дополнительные образовательные ресурсы.

3. Профессиональные колледжи. Система подготовки специалиста должно уделят особое внимание вопросам информатизации учебного и производственного процессов, интеграции специальных и информационных дисциплин, а также созданию условий для повышения качества профессиональной подготовки, конкурентоспособности и компетентности будущих выпускников.

Достижение этих задач возможно при условии следующих изменений:

- повышение квалификации сотрудников в области применения информационно-коммуникационных технологий, создание электронных образовательных продуктов с учетом особенностей изучения производственно-технологических дисциплин;

- расширение локальной информационной сети и базы данных электронных обучающих средств, учебно-методических комплексов, полнотекстовых изданий, практической работы преподавателей и студентов колледжа с программно-техническим обеспечением;

- обеспечение условий для включённости в информационную среду и сетевое взаимодействие с другими образовательными учреждениями;

- необходимость создания учебно-методической базы информатизации профессионального образования с учетом его специфики (электронные издания, виртуальные стенды, система мультимедийных учебников, автоматизированные системы обучения и тестирования, программные средства и комплексы для автоматизации рабочих мест и организации производственных практик и др.);

- необходимость поддержки на конкурсной основе учреждений профессионального образования, внедряющих информационные образовательные программы образования, с обеспечением целенаправленного формирования, выявления, апробации, и последующего распространения передовых методик преподавания и лучшей практики их работы, отвечающих задачам формирования информационного общества;

- в части профессионального образования специализированного в сфере ИКТ требуется развитие системы взаимодействия образовательных организаций с предприятиями, развивающими высокотехнологичные производства и услуги, подготовка специалистов в области эксплуатации информационных технологий и коммуникаций, разработка программных продуктов, а также учет потребности рынка труда.

4. Академические лицеи. Образование в академических лицеях должно рассматриваться как одно из возможных направлений обновления образования на основе учета образовательных запросов учащихся и их родителей в условиях интенсивного развития информационного общества и активного внедрения наукоемких технологий в национальную экономику.

Принципы реализации информатизации лицейского образования включают:

- принцип универсальности предполагает в первую очередь интеграцию содержания образования на основе углубленного изучения математики, физики, информатики и глубокого освоения общеобразовательных предметов (в том числе иностранных языков);

- принцип фундаментальности предполагает формирование в учащихся базовых ключевых компетентностей по предметам школьной программы, глубокое освоение фундаментальных основ математики, физики, информатики;

- принцип целостности образования предполагает взаимосвязь образовательной и воспитательной сферы образования, активное внедрение современных методов обучения на основе информационных технологий;

- принцип интегративности предполагает осуществление интеграции общеобразовательных предметов, внедрение интегрированных курсов;

- принцип индивидуализации и социализации образования предусматривает возможность осуществления индивидуальных образовательных планов с использованием электронных образовательных ресурсов;

- в рамках системы академических лицеев специализирующихся в сфере ИКТ необходимо обеспечить переход к использованию современных методов и технологий обучения, направленных на непрерывное развитие и дальнейшее совершенствование творческого мышления, навыков и мотивации выявления и постановки проблем, создания нового знания, направленного на их решение, поиска и обработки информации, самостоятельной и командной работы и иных компетенций деятельности в сфере ИКТ.

5. Система подготовки бакалавров. Необходимо обеспечение развития целостной системы непрерывного образования, отвечающей требованиям, предъявляемым информационной экономикой. Для этого требуется:

- доступ к информации – определяется как идентификация информационных источников, а также освоение способов сбора и получения информации, что является одним из базовых компонентов цифровой грамотности;

- интеграция – еще один навык, связанный с базовыми компетенциями. В случае цифровой грамотности этот навык предполагает интерпретацию и репрезентацию информации с использованием инструментов ИКТ. Самая трудная задача – научиться синтезировать, суммировать, сравнивать и выявлять противоречия в информации, получаемой из разнообразных источников (учебные программы, сформированные с встраиванием ИКТ в конкретные учебные дисциплины, приобретают в этом контексте особую ценность и ориентированы на междисциплинарный подход);

- создание новых знаний – ключевая задача всех основных видов грамотности. Аналогичным образом построение новой цифровой информации путем адаптации, применения компьютерных программ, дизайна, изобретения или разработки авторских материалов также составляет ядро цифровой грамотности;

- коммуникации представляют собой важный компонент основных видов цифровой грамотности. ИКТ обеспечивают более быструю передачу информации и более убедительную ее презентацию для более широкой аудитории, чем могли предоставить любые прежние средства коммуникаций;

- расширено участие представителей высокотехнологичного бизнеса в сфере ИКТ в формировании и реализации образовательных программ высших учебных заведений;

- в рамках национальной программы подготовки кадров в ведущих международных университетах будет организована подготовка нового поколения специалистов в сфере ИКТ (в том числе, в Международном Вестминстерском университете г.Ташкента, университете Инха и др.).

Навыки выпускников специализированных высших образовательных учреждений в области ИКТ должны включать:

- пользователя (эффективно выбирать и применять информационные системы и ИКТ устройства; использовать общедоступное программное обеспечение в повседневной жизни; использовать специализированные ИКТ средства и инструменты для работы; гибко адаптироваться к изменениям инфраструктуры и прикладных ИКТ инструментов);

- специалиста в сфере электронного бизнеса – представляют собой способности, необходимые для использования возможностей этого вида деятельности на базе Интернета (рационализация управления; продвижение наиболее эффективных и результативных способов организации бизнеса; освоение новых путей управления уже существующим бизнесом; выстраивание нового бизнеса);

- специалиста в области ИКТ требуют высокого уровня специальных знаний (необходимых для того, чтобы: исследовать, развивать и совершенствовать инструменты ИКТ; управлять, производить, обеспечивать маркетинг и продавать ИКТ инструменты и услуги; консультировать, внедрять и устанавливать прикладные программы на основе ИКТ; обеспечивать работу, администрирование и поддержку, оказывать сервисные услуги при применении ИКТ).

6. Магистратура. Одна из ключевых стратегических задач включает механизмы выявления талантливой молодежи на всех этапах образования, начиная с максимально ранних, сквозную систему подготовки и повышения квалификации студентов, стажёров-исследователей, эффективные механизмы

передачи научных знаний и опыта.

Выпускники магистратуры должны приобретать способность:

- применять естественнонаучные, математические и технические знания;
- планировать и проводить эксперименты, анализировать и интерпретировать данные;
- проектировать системы, их компоненты или процессы в соответствии с поставленными задачами;
- работать по междисциплинарной тематике, формулировать и решать технические проблемы;
- демонстрировать широкое мировоззрение, необходимую для понимания глобальных и социальных последствий технических решений в области информатизации;
- применять навыки и современные технические методы, необходимые для научной деятельности.

Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями:

- готовностью использовать знание в области информационных технологий при решении образовательных и профессиональных задач;
- способностью к самостоятельному освоению новых методов исследования на основе информационных технологий, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности;
- способностью формировать ресурсно-информационные базы для решения профессиональных задач;
- способностью самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности;
- готовностью работать с текстами профессиональной направленности на иностранном языке.

Для реализации задачи подготовки кадров для инновационной деятельности республиканским органам государственного управления и другим заинтересованным необходимо:

- разработать методологию прогнозных характеристик перспективной потребности в кадрах и специалистах в сфере ИКТ;
- создать межотраслевые (межведомственные) научно-исследовательские и учебно-методические центры по приоритетным направлениям развития сферы ИКТ;
- совершенствовать систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров и специалистов сферы ИКТ путем создания государственных и коммерческих образовательных центров и кафедр по подготовке и переподготовке специалистов в области информационного менеджмента и коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности.

7. Сектор научных исследований. Быстрое развитие «информационной экономики», растущая взаимосвязь между рынками капитала и новыми технологиями, усиление социальной ориентации новых технологий, масштабный характер создания и использования знаний, информационных технологий, программных продуктов, услуг обусловили необходимость формирования институциональных основ инновационного развития стран.

Эти глубинные процессы как ответ на глобальные вызовы создали те необходимые предпосылки, без которых было бы невозможно органичное соединение первичных инновационных ячеек, субъектов и объектов инновационной деятельности в единую целостную систему (НИС). В качестве таких предпосылок, сформировались: системные образования (технологические цепи, квалифицированный кадровый ресурс и др.), сетевые технологии, единое информационное пространство, единая экономическая и правовая среда, крупные проекты национального масштаба, интегрирующая роль государства, инновационная культура общества и др.

Но эти связующие, системообразующие факторы могли действовать эффективно лишь при наличии таких условий:

- технологический и интеллектуальный потенциал, достаточный для запуска инновационных процессов в сфере ИКТ;
- постоянный рост числа участников инновационных сетей в сфере ИКТ, в том числе в результате вовлечения в нее новых социальных групп;
- институциональная система (включающая как формальные, так и неформальные элементы), ориентированная на активизацию инновационных инициатив (например, институт поддержки стартапов);
- востребованность инноваций в сфере ИКТ большинством хозяйствующих субъектов и физических лиц;
- достаточный уровень экономического развития (объем ВВП, в том числе на душу населения), позволяющий необходимое финансирование инновационной системы ИКТ.

Существующий механизм управления научно-исследовательской и инновационной деятельностью сфере ИКТ все еще не отвечает задачам инновационного развития:

- отсутствует системность в создании мотиваций и механизмов для инновационной активности в в сфере ИКТ;
- приоритетные направления сформулированы настолько широко, что могут включать в себя любые виды НИР в этой сфере (в том числе преобладают проекты по подготовке учебных материалов в традиционной форме), вне зависимости от их фактической прикладной ценности, и не способствуют разработке конкретных стратегий и программ;
- отсутствие эффективной координации инновационных работ, как структурами сферы ИКТ, так и академическим сообществом (институты АН РУз, НУУз, ТГТУ и др.);
- слабость кооперационных связей между научными организациями, учреждениями образования и производственными предприятиями;
- неразвитость современных форм инновационного менеджмента и коммерциализации нововведений (посредством рынка научно-технической продукции).

При этом важное значение приобретают опыт передовых стран-инноваторов в сфере ИКТ, подходящий для Узбекистана, и успешные методы организации эффективной инновационной экономики, в том числе коммерциализации новых технологий. Модель стран Юго-Восточной Азии (Республика Корея, Малайзия и др.) показала, что сначала – приобретение, поглощение и адаптация иностранных технологий, параллельно – инвестиции в собственную науку и высшее

образование, а затем имитация, улучшение и создание новых для всего мира технологий.

Инновационная стратегия в сфере ИКТ должна определять систему взаимоувязанных по задачам, срокам и ресурсам целевых программ, отдельных проектов и внепрограммных мероприятий. При этом надо выделить следующие основные задачи:

- создание конкурентоспособного сектора исследований и разработок, включая условия для его расширенного воспроизводства;
- развитие институтов использования и защиты прав интеллектуальной собственности (ИС);
- формирование благоприятного «инновационного климата», включая создание условий и стимулов для инновационной деятельности в сфере ИКТ;
- необходима масштабная технологическая модернизация ключевых секторов в сфере ИКТ, определяющих повышение производительности труда во всех секторах;
- повышение открытости степени интеграции сферы ИКТ Узбекистана в мировые процессы создания и использования нововведений, расширения двухстороннего и многостороннего международного сотрудничества;
- наращивание человеческого потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций в сфере ИКТ;
- обеспечение научно-исследовательских работ программными инструментальными средствами, компонентами искусственного интеллекта (экспертные системы, базы научных знаний, подключение к международным сетям, средствами мультимедиа-технологий и др.);
- создание эффективной системы интерактивного планирования, обеспечивающей согласование интересов общества, бизнеса и государства в сфере ИКТ (в том числе государственно-частного партнерства территориальных кластеров, технологических парков и др.).

Таким образом, решение о целесообразности применения новейших технологий с учетом опыта зарубежных стран в связи с повышением качества образования и кадров в сфере ИКТ следует принимать с учетом общих стратегических целей развития образовательной системы Республики Узбекистан. При этом необходимо принимать во внимание следующие аспекты:

- применение новых технологий не только в учебной деятельности, но и для решения административных задач. Это обеспечит более четкую и продуктивную работу персонала и позволит уделять больше времени и энергии для решения других проблем, связанных с обучением;
- совершенствование навыков владения ИКТ, которое позволит преподавателям не просто использовать новые программы при обучении, но и откроет им возможность разработки собственных методик и навыков создания информационных образовательных сред. Особое внимание здесь необходимо обратить на повышение квалификации преподавателей с помощью средств дистанционного образования;
- использование современных технологий для развития общения, работы в сети, обмена информацией и опытом между преподавателями, учениками и школами как внутри одной страны, так и на международном уровне;
- расширение возможностей применения ИКТ с помощью организации общедоступных ресурсных центров;

- объединение усилий правительств и руководителей системы образования и педагогических организаций, бизнеса и промышленности для обеспечения доступности новейших ИКТ на всех уровнях системы образования;

- продолжение исследований о влиянии, роли, возможностях и недостатках использования ИКТ в образовании, а также постоянный обмен информацией и материалами исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bell Daniel. The Coming of Post'Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. – Harmondsworth: Penguin, 1973.

2. Toffler Alvin. Powershift: Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century. – N.Y.: Bantam, 1990.

3. Drucker Peter F. The Age of Discontinuity. – Heinemann, 1969; Post-Capitalism Society. – N.Y.: Pantheon, 1993.

4. Porat Mark Uri. The Information Economy: Definition and Measurement. – Washington, 1977; Communication Policy in an Informational Society / in Communications for Tomorrow. Ed. By Robinson G.O. – N.Y.:Praeger, 1978.

5. Иргашев Б. Перспективы развития информационного общества в Узбекистане / Иргашев Б. // Экономическое обозрение. – 2005. – № 4. – С. 24–26.

6. Абдурасулова Дж. Динамика знаний корейской экономики. / Абдурасулова Дж. //Экономическое обозрение. – 2008. – № 8. – С. 61–62.

7. Национальный доклад о человеческом развитии. Образование в Узбекистане : баланс спроса и предложения. ПРООН, 2007–2008 гг.

8. Закон Республики Узбекистан «О Национальной программе по подготовке кадров». – 1997.

9. Постановления Президента Республики Узбекистан от 21.03.2012 г. № ПП-1730 «О мерах по дальнейшему внедрению и развитию современных информационно-коммуникационных технологий». – 2012.

10. Комплексная программа развития Национальной информационно-коммуникационной системы Республики Узбекистан на 2013-2020 гг. Постановления Президента Республики Узбекистан от 27.06.2013 г. № ПП-1989.

Рецензент: проф. Безносюк О.О.

УДК 378.126

к. пед. н., доц. **Ломакович В.Я.,**
к. пед. н., доц. **Демченко О.Й.**
(ТНПУ імені Володимира Гнатюка)

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

У статті йдеться про втілення освіти для сталого розвитку в Німеччині, подано визначення понять сталості, сталого розвитку; характеризовано компетенції, необхідні для здійснення освіти у шкільних навчальних закладах; висвітлено, необхідність і шляхи становлення освіти для сталого розвитку. Розкрито чинники, які вплинули на її запровадження; проаналізовано основні типи ставлення молоді до проблем сталого розвитку. Узагальнено найчастотніші теми, які викликають найбільшу зацікавленість учнів і молоді. Виявлено стан формування, методи здійснення моніторінгу та основні недоліки імплементації освіти для сталого розвитку в шкільній системі Німеччини. Вивчені завдання, які ставляться перед освітою для сталого розвитку на міжнародному рівні.

Ключові слова: сталість, сталий розвиток, компетенції, освіта для сталого розвитку, барометр, моніторинг.

The article deals with education implementation for constant development in Germany; the definition of permanence and permanent development is presented; the competences are characterized which are necessary for implementation of education in school educational establishments; the factors, necessity and the ways of its origin are specified. The factors which had influenced on its conception were revealed. Main types of youth's attitude towards the problems of permanent development are analysed. The most frequent issues of pupils' and youth's interest are generalised. The state of formation, methods for monitoring and main disadvantages of education implementation for permanent development in school system of Germany are revealed. The tasks that are put before education for permanent development on the international level are studied.

Keywords: permanence, permanent development, competences, education for permanent development, barometer, monitoring.

Екологічна освіта та виховання в Україні набувають дедалі більшого значення. Вони виступають сьогодні найголовнішими чинниками гарантування екологічної безпеки. Без формування екологічно свідомої особистості не можливе покращення навколишнього середовища. На жаль, ще до сьогодні у нас немає достатньо напрацювань, які б могли забезпечувати практичну підготовку молодих громадян у галузі екологічної діяльності та освіти для сталого розвитку. Проблемам екологічної освіти країн Центральної, Західної Європи та Скандинавії присвячені роботи вітчизняних науковців: К. Боріна, С. Дерябо, І. Костицької, Г. Марченко, І. Рудковської, В. Степчук, Я. Полякової, Н. Померанцевої, В. Червонецького. Вивчення досвіду розвинутих європейських країн, зокрема

Німеччини, сприятиме вирішенню екологічних проблем в Україні. Процес переходу освіти з кінця 80-х років у ФРН до теперішнього часу, яка базувалася на природоохоронних принципах, в освіту екологічну вже завершився. Сучасний підхід до шкільної екологічної освіти у ФРН характеризується такими основними принципами: екологізація всіх шкільних програм і підручників, усього шкільного життя, набуття освітою не цільового, а більшою мірою процесуального характеру: від формування самостійності учня, його самовизначення у ставленні до природи, до формування відповідних конкретних навичок; екологічна освіта стає складовою частиною загального громадянського виховання; велика увага приділяється екологізації прикладних шкільних дисциплін (економіка домашнього господарства, техніка, трудове навчання); у методах навчання вагоміше місце займає проектне навчання. Її істотною особливістю є співпраця шкільних освітніх закладів із позашкільними та державними установами. Вона стала складовою політичної підготовки молоді. Значно вплинула на розвиток екологічної освіти в Німеччині програма «Порядок денний на XXI століття» (Agenda-21), прийнята на міжнародній і міжурядовій конференції із захисту навколишнього середовища в Ріо-де-Жанейро в 1992 році, і сприяла вибору екологічного напрямку німецькими школами. В 2002 році, як наслідок прийнятої ООН програми сталого розвитку на всесвітній конференції у м. Йоганнесбурзі, було започатковано проведення декади на тему «Освіта для сталого розвитку з 2005 до кінця 2014 року». Метою цієї декади була інтеграція освіти для сталого розвитку у світові національні системи освіти як чинник забезпечення її якості. Проведення декади мало суттєво вплинути на подальший розвиток освіти в контексті її сталого розвитку. Метою нашої статті є вивчення досвіду роботи освітніх закладів Німеччини та втілення ними в життя ідей цього важливого для усього людства документа, в якому обґрунтовано значущість освіти для сталого розвитку, описано шляхи її практичної реалізації, проаналізовано напрацювання німецьких педагогів-екологів, методистів у цьому напрямку та раціональність запровадження у вітчизняну систему освіти.

Система шкільного виховання та екологічної освіти загалом у Німеччині організована та базується на принципах екологізації. Екологізація, в свою чергу, тісно пов'язана з економічним життям суспільства. Система взаємин людини та природи тут будується як своєрідний ланцюг «природа-суспільство-економіка». Екологізацію економіки супроводжує принцип прагматизму, традиційний для західноєвропейської культури в цілому. Школа є робочим місцем для учнів, учителів, для обслуговуючого персоналу – господарством, яке витрачає природні ресурси, споживає енергію та продукти харчування, продукує відходи тощо. Безпосередньо в навчальному процесі простежується чітка орієнтація на підготовку учнів до вирішення в майбутньому конкретних локальних задач. Не випадково шкільна екологічна модель у різних федеральних землях Німеччини має ефективне та виразне гасло «Мислити глобально – діяти локально». Екологічна тематика пронизує усі загальноосвітні предмети, на заняттях домінує міждисциплінарний підхід, де задіяні декілька вчителів-предметників у висвітленні однієї теми.

У вересні 2014 року в Бонні відбулася національна конференція «Декада ООН-10 років з часу прийняття програми освіти для сталого розвитку», на якій були відзначені позитивні підсумки зробленого у її рамках. У Боннській декларації 2014 року були названі як досягнуті успіхи, так і настанови на

майбутнє. У листопаді 2014 року на конференції в Нагої (Японія), на завершення декади, ЮНЕСКО була підписана всесвітня програма освіти для сталого розвитку, яка реалізовуватиметься протягом п'яти років і має на меті вивчати успішні ініціативи та сприяти якості видів діяльності забезпечення освіти для сталого розвитку. Сюди потрібно віднести: підвищення кваліфікації педагогів, учителів-фахівців в усіх галузях освіти, посилене залучення молодих спеціалістів як головних акторів у здійсненні процесу сталого розвитку, а також забезпечення і підтримка місцевих освітніх ініціатив та їхня співпраця з виконавцями (акторами) та інші ініціативи.

У 2014 році організацією Greenpease було проведене репрезентативне опитування молоді віком 15-24 років у різних країнах світу про формування екологічної свідомості. Більшість результатів спираються на підходи та вимоги всесвітньої програми для сталого розвитку. Варто зазначити, що з 2011 р. показники барометра, який досліджував цю проблему, становив 40% молоді, у 2014 р. – зріс до 71%. Це означає, що опитувані хоча б раз на занятті чули про нього. Що стосується якості освіти для сталого розвитку, то тут зроблено мало: як правило, суттєві її аспекти залишаються невиконані у формі прийомів-вказівок на майбутнє. Через це виникає мало імпульсів до дії, наявна головна зацікавленість мало прийнятна і потенціал готовності до змін витісняється рутинними проблемами та відсутністю конкретних пропозицій. Проведені дослідження розрізняють різні типи ставлення молоді щодо свідомості сталого розвитку. Перший тип: молоді люди (32%), які позитивно налаштовані й активні; другий тип (20%) – позитивно налаштовані, але неактивні; третій тип (16%) – позитивно налаштовані, але без внутрішнього переконання; четвертий тип (15%) – неактивні; п'ятий тип – інертні (19%) до проблем сталого розвитку. Ті ж самі тенденції проявилися в оцінці розуміння самої проблеми сталого розвитку, частина опитаних погано розуміє проблему (припускається, що природні ресурси можуть бути замінені інноваційними технологіями), однак більшість займає міцну позицію щодо сталого розвитку (екологія є основою для діяльності людини та економіки). Запитуючи про основні принципи сталого розвитку, скрізь переважали позитивні відповіді респондентів. Якщо ж вони мусили зважувати, що для них важливіше – економічні, соціальні чи екологічні аспекти – то переважали, звісно, перші два. Екологія займає позицію після економіки та соціального аспекту. На базі цього опитування з'ясовано, які вимоги до тематики сталого розвитку панують у свідомості молодого покоління. Це, у першу чергу, подолання межі бідності (42,1%), рівноправність людей (37,9%), мирне співіснування (23,1%). Для порівняння: екологічним проблемам таким як збереження різноманіття видів рослин і тварин, відводиться 10,4%, захисту морів 11,9%, чистоті питної води 7%, зміні клімату 16,6%. Відносно Німеччини, то на першому місці стоїть питання забезпечення робочими місцями (33%), на другому – подолання межі бідності (31%), на третьому – відновлювальна енергія (28%). Також знайшлися три області вимог, опрацювання яких є необхідним для залучення перспективи сталого розвитку з урахуванням екологічного, соціального, економічного та культурного аспектів. По-перше, це прив'язка до реалій життя. Тут йдеться про комплексні теми, такі як вирішення проблеми впливу на людину.

Соціальні вимоги особливо відчутні та безпосередньо впливають на свідомість людини. Для того щоб усвідомити значення екологічних та

економічних тем для сталого розвитку, потрібно здійснити освітні реформи, які враховували б комплексність самого поняття сталості. Цьому сприяє вимога розбудови поглибленої підготовки та перепідготовки вчителів. Система шкільної освіти є суттєвим носієм полеміки та принципів для імплементації освіти для сталого розвитку. Забезпечення компетенцій учнів для сталого розвитку підтримується розумінням складних зв'язків (компетенція системності), підсилює уміння обміну інформацією один з одним (міжособистісна компетенція), підтримує стратегічне уміння планувати (стратегічна компетенція), забезпечує креативне мислення та організацію (випереджувальна компетенція) та знання принципів сталого розвитку (нормативна компетенція). Вони є ключовими для сталого розвитку. Для того щоб розвивати ці компетенції серед учнів формально в межах системи освіти, потрібно мати в своєму розпорядженні педагогічні кадри, які б володіли відповідними навчальними компетенціями. Крім цього, система освіти повинна бути побудована таким чином, щоб створити простір для поля діяльності педагогів та для можливостей розвитку учнями цих компетенцій. Щодо цього, то існують суттєві дефіцити. Серед опитаних школярів 79% стверджують, що упродовж року не було проведено жодного тематичного проекту, 61% додають, що на занятті не була задіяна жодна тема, присвячена сталому розвитку, 55% констатують, що не було залучено до заняття жодного партнера-практика, 47% вважають, що нічого не було напрацьовано для бачення майбутнього, 44% відзначають, що на уроках не розглядалися жодні конфліктні проблеми. 43% опитаних не відчули поєднання предметів один із одним (принцип міждисциплінарності), 36% думають, що учні не були зацікавлені в занятті; останні 21% дотримуються думки, що ніколи не йшлося про те, що б могло покращити життя.

На основі цього опитування можна зробити наступні висновки:

– принцип міжпредметних зв'язків реалізовується недостатньо; як правило, це такі предмети як хімія та фізика з історією чи географією, комплексні проблеми розв'язуються в навчальних предметах фрагментарно;

– відсутність міжкультурних зв'язків; 15% опитаних відзначили, що мали досвід обміну з людьми з інших країн, інших культур, іншого віку; в час демографічного розвитку, міжкультурного обміну та розширення простору для працевлаштування, було б добре сприяти розвитку міжкультурної компетенції. Однією з центральних вимог сталого розвитку в Німеччині молоді люди назвали проблему насильства та психологічного тиску. Також це є вагомим аргументом, щоб надати міжкультурній компетенції у школах пріоритетного значення:

– школами повинні бути створені довгострокові проекти для підтримки випереджувальної та стратегічної компетенцій;

– вчитися думати по-новому. Кожне молоде покоління приносить нові ідеї, способи мислення.

Завдяки освіті для сталого розвитку підтримуються компетенції, які спонукають молодь активно долучатися до сталого розвитку суспільства. Серед видів і форм активності, які застосовуються у школах, варто назвати: бойкотування продуктів споживання (80%), відвідування інтернет-сторінок організацій (62%), співпраця в одній із громадських ініціатив(47%), співпраця в онлайн-співтоваристві (47%), харчування, принаймі, тиждень по- вегетаріанськи (45%). Рідше практикуються такі види діяльності як участь у флешмобі (30%), законні конфлікти (25%), участь у сидячій блокаді (28%). Аналізуючи проведені

дослідження, варто відмітити зростаючу кількість задіяних активних видів діяльності молодих людей у цій сфері. Немає жодної особи, яка б не проявляла активності щодо проблем сталого розвитку. Це означає, що для освітньої політики, для різних спілок і регіональних ініціатив більша частина молодої генерації є готовою до діяльності. Завдяки розширенню компетенцій сталого розвитку на уроках і створення структурних можливостей форм активності (наприклад, спілки, міжнародний обмін досвідом) розширюється і їхній спектр діяльності. Необхідність імплементації освіти сталого розвитку в школах Німеччини здійснюється повільно, однак завдяки отриманим знанням, зміні споживацької поведінки та високої зацікавленості молоді, варто незабаром очікувати позитивних результатів. Прийнята ЮНЕСКО програма освіти для сталого розвитку ставить політичні вимоги: широка активність громадськості й особливо молодої генерації, структурне вдосконалення освітнього сектора та забезпечення локальних мережевих сіток для освіти сталого розвитку.

Програма освіти для сталого розвитку, прийнята ООН 10 років тому, свідчить про те, що її ключові питання можуть бути запозичені та перенесені в інші країни світу і розвиватись у майбутньому. Її варто втілити в підготовку та вдосконалення педагогічних кадрів, у навчальні плани, а також важливі навчальні предмети. Школи повинні стати для учнів зразковими інституціями соціальної та ресурсозберігаючої поведінки[2, с. 9-18].

Великий внесок у розвиток освіти для сталого розвитку зроблено професором, доктором Берлінського університету Гергардом де Хааном, координатором численних екологічних проектів у Німеччині. Важливою, на нашу думку, є його доповідь на тему «Освіта для сталого розвитку. Стан та перспективи» в рамках організованого засідання з питань національної платформи освіти для сталого розвитку, яке відбулося 29.09.2015 р. у Берліні. В ній подано аналіз стану та перспектив розвитку освіти для сталого розвитку в Німеччині за десять років з часу проголошення ООН вище названої програми. Професор Г. де Хаан зазначає, що досягнення сталого розвитку суспільства не можливе без ментальних змін: знань, зміни поглядів, зміненої діяльності як в повсякденному житті, так і в професійному. Не в останню чергу йшлося і йдеться про уміннярозвивати виважені та до того ж довгострокові та міцні для нашої планети інновації. Цього можна досягнути лише завдяки систематичним освітнім процесам. Проведена ООН декада моніторингу з питань сталого розвитку визнала Німеччину прикладом для інших: хороша організація, висока активність, поєднання громадських акторів, підтримка урядом, багато ініціатив, успішний розвиток концепцій та добра практика стали характеристикою стану втілення програми ООН у життя німців. Минуло 20 років з часу прийняття цього документа. «Чи все воно так добре насправді?» – запитує науковець. Аналізуючи екологічну свідомість співгромадян, Г. де Хаан підкреслює, що майже всі опитані вважають сталий розвиток доброю справою. Однак дослідження показують, що поняття сталості більше відчувається, аніж практикується. Він називає його «сталість, яка відчувається». Стала діяльність є принаймні соціально бажаною й опитані хотіли б належати до групи, яка діє в межах сталого розвитку – їм потрібно дати лише невеликий поштовх, щоб вони це фактично почали робити. Те, що сталість відчувається і знання є обмеженими, стає особливо очевидним: сталість починається у головах, передбачає ментальні зміни, фундаментальні знання, готовність до дій і також креативність. Потрібно бути в стані самому та

разом з іншими активно діяти для сталого розвитку на основі поглиблених, спеціальних знань. Г. де Хаан перелічує необхідні фундаментальні знання з галузей несталого розвитку: зміна клімату, неоднаковий рівень життя, бідність, права людини тощо. Є цілий список тем, які вимагають нагального опрацювання. Освіта для сталого розвитку є чимось більшим, аніж точні знання. Вона сприяє забезпеченню організаційної компетенції, якою позначають уміння застосовувати знання про сталий розвиток і розпізнавати проблеми несталого розвиток, це означає робити висновки на основі сучасних аналізів і прогнозів на майбутнє про екологічний, економічний та соціальний розвитку їх взаємодіючій залежності та приймати рішення, які базуються на цьому, розуміти їх і вміти застосовувати. Йдеться про знання, уміння та навички, які дозволяють усім бути активними у сенсі сталості: щонайменше – розумно поводитися з енергією та іншими ресурсами; найбільше – задуматися, що можна зробити на локальному рівні, на робочому місці, в освітньому закладі.

Глобальна, суспільна та життєво-світська актуальність сталого розвитку є беззаперечною, оскільки вона є частиною загальної освіти. Крім цього освіта для сталого розвитку є чимось більшим, ніж заняття з незапланованим навчальним змістом. Йдеться про нові підходи до предмета (сценарії, симуляції), про мотивовані методи навчання і вивчення. Вони містять у собі орієнтацію проблеми, обговорення з вивченням конкретних випадків, активоване навчання, поєднання соціальних та емоційних аспектів, а також вирішення проблеми. Вони дають можливість мотивувати себе та інших і організовувати оточуючий світ у світлі сталого розвитку. Освіта для сталого розвитку охоплює не лише сам навчальний процес. Вона охоплює цілий навчальний заклад: речові потоки, їдальню, мобільність, вдосконалення співробітників, використання енергії і т. д. У кінці своєї доповіді Г. де Хаан робить висновки про те, на якому рівні стоять питання сталого розвитку:

1. Освіту для сталого розвитку можна більше розпізнати в освітній галузі, ніж 10 років тому.

2. Усвідомлення поглибленого розуміння необхідності освіти для сталого розвитку на усіх політичних і фахово-наукових рівнях.

3. Посилену активність з боку політиків, що не в останню чергу вказує на створення цієї платформи та її присутність.

4. Існують численні самоорганізовані сітки; наявні різноманітні цивільно-громадські актори, які сприяють освіті для сталого розвитку.

5. Значно зросла роль освіти для сталого розвитку на локальному рівні, її визнано концепцією регіонального розвитку.

6. Також зростає «системна імплементація» освіти для сталого розвитку.

7. І, нарешті, з нею встановлюються нові, сучасні форми навчання, які вказують на майбутнє.

Завдання, які ставляться перед освітою для сталого розвитку на міжнародному рівні, наступні: суттєве та глибоке закріплення її в освітні та навчальні плани, розробка навчальних і методичних рекомендацій, встановлення стандартів і використання індикаторів якості, з одного боку, та, з іншого боку, чіткі прогалини практичного характеру – застосування її в елементарній освіті, у школах, професвіті, вищих навчальних закладах, введення її в підготовку і вдосконалення педагогічних кадрів, використання місцевого потенціалу та

міжнародного обміну; набуття дієвих буденних знань, професійна діяльність і перебудова умов життя [1, с. 9].

Для того щоб зрозуміти процеси, які відбуваються в контексті освіти для сталого розвитку в Німеччині, варто пояснити значення цього поняття. BNE – скорочення німецькою мовою на позначення терміносполуки «Освіта для сталого розвитку». Отже, це є освіта, яка дає людям можливість думати та діяти: як впливають мої рішення на людей, на наступні покоління або ж на інші континенти Землі? Який вплив буде здійснений на те, що я споживаю, які транспортні засоби та яку енергію я використовую? Які глобальні механізми спричинюють конфлікти, тероризм, проблему біженців? Освіта для сталого розвитку допомагає кожному зрозуміти вплив власних дій на навколишній світ і приймати важливі рішення. Поняття «сталості» розвинулося з принципу, який лежить в основі лісового господарства і стало лейтмотивом (ідеалом) XXI століття. Чи ми можемо довготривало жити за рахунок людей з інших регіонів Землі та майбутнього покоління?

«Рубай лише стільки дерев, скільки ліс може витримати! Стільки, скільки дерев може вирости!» Так уперше сформулював Ганс- Карл фон Карловітцу 1713 році принцип сталості у своїй книзі про економію лісової культури «Silvicultura oeconomica». З цього часу перше визначення цього поняття розвинулося і вже давно вийшло за межі чистого екологічного терміна. Воно базується на розумінні, що довкілля, економіка та суспільство впливають один на одного. Не може існувати жодного економічного та суспільного прогресу без нормально функціонального довкілля. Так само мало може вдаватися ефективно охороняти довкілля, якщо люди мусять боротися за своє економічне існування. «Сталий розвиток є розвитком, який забезпечує якість життя сучасного покоління й одночасно зберігає можливість вибору облаштування свого життя майбутніх поколінь», – це визначення сталого розвитку було зроблено на одній із конференцій, присвяченій цій проблемі.

У 2015 році ООН прийняла програму сталого розвитку і визначила її основні завдання та цілі. Велика роль у втіленні її ідей відводиться освіті. Вона повинна передавати людям конкретний зміст та уміння організовувати свої компетенції. Якісна освіта виходить за межі чистого фактажу знань, вона передає уміння та цінності, дає можливість думати далекоглядно, навчає за принципом міждисциплінарності, спонукає до автономних дій, до співпраці у прийнятті громадських рішень. Ця концепція освіти служить не лише тому, щоб вивчати актуальні екологічні теми, а й вчить застосовувати методи співпраці, критично мислити, уміти співпрацювати командою. До цього ж долучається міжнародний погляд, який дозволяє нам вести себе як світовий громадянин, мислення та дії якого не обмежуються кордонами своєї країни. Для цього нам потрібна ґрунтовна політична освіта. Тому кожен окремий громадянин мусить щодня приймати рішення, та не завжди під рукою є найкращий варіант.

Прийнята ООН восени 2015 р. глобальна програма сталого розвитку є порядком денним для освіти від 2016 по 2030 рр. Її метою є забезпечення усіх людей правовими можливостями отримати якісну освіту, а також довготривале навчання. Міністри освіти з усього світу в листопаді 2015 р. прийняли рішення про те, як глобальна освіта для сталого розвитку має бути практично реалізована до 2030 р. З підписанням «Рамкових дій для освіти на 2016-2030 рр.» було узгоджено конкретні міри дій. У них йшлося про те, що повинні бути створені

стратегії та програми для забезпечення освіти для сталого розвитку і вони повинні інтегруватись у формальну, частково формальну та неформальну освіту. Для того щоб досягти цих цілей, потрібно трансформувати систему освіти. Німеччина є яскравим прикладом і виконує функції перенесення національної системи освіти у світову програму. Федеральний уряд задіяний у п'ятирічній світовій акційній програмі, зокрема цим займається Міністерство освіти та науки.

Важливим для становлення освіти для сталого розвитку постає питання, чому саме школа повинна взяти на себе зобов'язання готувати молодь, як вона повинна здійснювати цю підготовку, які можливості потрібно використовувати, які методі підготовки є найбільш ефективними. Можна перерахувати аргументи на користь важливості освіти для сталого розвитку під час шкільної підготовки молоді. Серед них є те, що саме навчання у школі є етапом найбільшого запам'ятовування. Одночасно учнівська молодь вже достатньо володіє діяльнісною та організаційною компетенціями, для того щоб могти застосовувати концепцію освіти для сталого розвитку практично та самостійно. Чим раніше діти будуть ознайомлені з темами та проблемами сталого розвитку, тим самостійнішою буде їхня критична й активна поведінка щодо екологічних, економічних і соціальних вимог нашого часу. Тому у шкільному віці важливо й надалі розвивати знання про сталий розвиток суспільства, отримані в дошкільній установі.

Світова програма дій освіти для сталого розвитку, закладена в основу німецьких шкіл, і саме формальна освіта повинні вчити молодь жити за принципами сталого розвитку і перейти від організації окремих екологічних проектів у систему навчання. Освіта для сталого розвитку є більшим, ніж окрема тема, яку можна поділити на підтеми. Це поширений підхід, який впливає на методи викладання та навчання. Організаційна компетенція, співпраця та критичне мислення становлять основні уміння, які повинні бути передані учням. Так званий «увесь підхід до освіти» описує концепцію, яка залучає заклад у цілому до освітнього підходу. Школи мають можливість застосовувати освіту для сталого розвитку на усіх рівнях, наприклад, обирається тема, яка вивчається у різних навчальних предметах. При цьому враховуються аспекти сталого розвитку для керівництва навчального закладу та співробітників. Імплементація в шкільний профіль є продуманою, тому що в Німеччині уже давно існує багато екологічних шкіл, Agenda 21– школи та школи майбутнього. Ще більша відкритість шкіл і суспільства забезпечує втілення концепції освіти для сталого розвитку. Завдяки кооперації з місцевими позашкільними закладами та мережевими сітками, які мають відношення до сталого розвитку, вдається вибудовувати міст із позашкільними організаціями. Освіта для сталого розвитку є відносно суспільно-політичною. Освітньо-політичними пунктами дотику є, наприклад, теми, які стосуються соціалізації та міграції населення. Конфлікти культур виступають як у різних сферах суспільства, так і в контексті школи. Для того щоб дізнатися про більшу цінність культурного різноманіття, важливою вимогою стала готовність до ведення міжкультурного діалогу. Загалом у школах пропонується вивчення соціальних компетенцій завдяки груповій роботі та класній організації. Центральним завданням освіти для сталого розвитку є інтегрування підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів і прийняття рамкових освітніх програм і планів федеральних земель. Характеризуючи їхній стан в окремих школах і шкільних типах, нині можна простежити низку розбіжностей. Діюча в Німеччині

програма освіти для сталого розвитку (2015-2019 рр.) сконцентрована передусім на 5 полів діяльності: політична підтримка, єдина трансформація навчального простору, розвиток компетенцій учителів та носіїв інформації, зміцнення та мобілізація молоді та забезпечення сталого розвитку на місцевому рівні. Для реалізації програми в Німеччині Міністерство освіти та науки створило національну платформу, яка до літа 2017 р. розробляє національний план дій. Вона буде підтримуватися так званими професійними форумами, які складаються з експертів, що належать до різних освітніх галузей. До завдань професійного форуму входить розробка пріоритетних полів діяльності для шкільної освітньої області та конкретні цілі стратегій їх реалізації. Крім цього він встановлює приклади ефективної практики і стимулює до нових освітніх і навчальних форматів. Освіта для сталого розвитку є спільним завданням системи освіти. Її міністерства на федеральному рівні та рівні земель повинні бути так само добре забезпечені, як і інші установи федерального управління. Потрібно розвинути показники та встановити критерії якості, такі як стандарти успішності учнів. Для того щоб заснувати таку освіту, потрібно забезпечити її системою та комп´ютерною мережею, а також відповідними ресурсами.

Одним із важливих завдань є підготовка кадрів. Розвиток їхніх компетенцій для здійснення цієї діяльності повинен бути структуровано закладеним у систему освіти, вдосконалення та підвищення кваліфікації, а також повинні бути розроблені рамкові умови та стандарти якості. Не меншу роль тут відіграють місце навчання, соціальний простір і співпраця з різними установами. Школа дає можливості для майбутнього покоління, для цього вона повинна здійснювати освіту для сталого розвитку пізнавально, цілісно, спонукати до участі. Для успішного процесу перетворення потрібно усім розвивати та сприяти плануванню, стратегії навчального процесу. Необхідною є розбудова місцевих освітніх ландшафтів. Так само школи повинні бути більш відкритими внутрішньо та зовні до співпраці з іншими позашкільними акторами. Важливим є структурне закріплення освіти для сталого розвитку у навчальні програми та плани. Це стосується структурного та логічного поєднання предметів і викладання їх на міждисциплінарній основі, а також підготовка альтернативних матеріалів. Співпраця – основа сталого розвитку, тому вона є складовою частиною освіти. Повинні бути задіяні як діти, так і молодь, з метою побудови сучасності та майбутнього ними самими. Демократизація школи – центральний елемент, для того щоб завдяки співпраці в школі та в цілому оточенні пізнати самоефективність. Потрібно сприяти справжній участі дітей і молоді в навчальному полі та закласти їх повноваження на правовій основі. Співпраця з усіма громадськими акторами відіграє важливу роль у навчальному процесі. Вона стосується не лише самих учнів, а й шкільного керівництва, учителів, педагогічних кадрів. Важливою стає співпраця за допомогою спільних комп'ютерних мереж в області школи. Професійні форуми тісно співпрацюють із партнерськими мережами, поєднують акторів один із одним і надають імпульси для застосування їх на місцях.У шкільній області є найбільш активними такі мережеві сітки, як партнерська мережа шкільної освіти, партнерська мережа ЗМІ, економії та споживання, біологічне різноманіття, освіта культури та політична культура.

Наскільки освіта для сталого розвитку в Німеччині вже запроваджена у різні освітні галузі і як можна це перевірити? Для того щоб відповісти на ці питання,

проф. д. Гергард де Хаан і колектив проекту всесвітньої програми інституту Майбутнього Вільного університету Берліна створили метод моніторингу, де він виступає науковим радником. З метою вияснення розмірів та якості заходів освіти для сталого розвитку і можливості окреслити диференційовану картину її імплементації, в поле зору потрапляють дослідження, які вказують на її теперішній стан і тенденції розвитку. Концепції та дослідження зорієнтовані на процес моніторингу ЮНЕСКО на міжнародному рівні. Поширена всередині моніторингу теоретична перспектива відштовхується від того, що в межах системи освіти є центральні важелі, які мають потенціал особливо ефективно пришвидшувати вкорінення високоякісної освіти для сталого розвитку в усі освітні галузі. За допомогою них визначається стан і тенденції імплементації такої освіти. Моніторинг включає чотири етапи:

1. На початку проводиться перший аналіз документів. При цьому аналізуються центральні важливі для освіти сталого розвитку документи, наприклад, навчальні плани, програми, навчальні розпорядження й освітні інструкції.
2. На другому етапі можуть бути встановлені центральні важелі для освіти сталого розвитку в межах німецької системи освіти, що є ключовими пунктами дослідження.
3. На третьому етапі включаються кількісні та якісні опитування. В одних із них повідомляються взяті на базі репрезентативного відбору розмір та якісні аспекти освіти для сталого розвитку в усіх освітніх галузях. Як доповнення дається кількісне вивчення пояснення щодо якості практики, а також називаються чинники, які затримують імплементацію освіти для сталого розвитку.
4. На четвертому етапі проводиться ще раз аналіз документації, для того щоб побачити розвиток імплементації в галузях освіти за певні періоди (приблизно за два роки). На цьому етапі синтезуються результати досліджень у загальному і даються рекомендації для її подальшої реалізації в Німеччині.

Отже, на основі проведеного дослідження, можна стверджувати, що Німеччина робить важливі кроки в напрямку впровадження освіти для сталого розвитку. Прийняття міжнародних програм ООН та ЮНЕСКО лягли в основу її побудови. Розуміння ролі молодого покоління у її становленні, зміна свідомості, формування необхідних компетенцій покладають на школу нелегкі завдання. На обговорення виносяться теми не лише економічного, екологічного, а й соціального, політичного характеру. Цьому сприяє розробка навчальних планів, програм, шкільних розпоряджень тощо. Однак школи отримують допомогу на місцевому та федеральному рівнях. Міністерствами освіти федеральних земель і Федеральним міністерством освіти створено спеціальні форуми, проводяться моніторинги, які дають об'єктивну оцінку стану імплементації освіти для сталого розвитку та рекомендації для її успішного втілення.

У контексті політичних, економічних та екологічних проблем в Україні варто запозичати досвід Німеччини для вирішення проблем, які існують у нашій освіті, країні. Вивчення проблеми стійкості, а також концепцій, які допомагають встановити екологічну сумісність способу життя, праці та виробництва людей, може стати наступним кроком нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. de Haan G. Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung/ G. de Haan. – In: Bormann I. : Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden 2008, S. 243.
2. Michelsen Gerd. Was bewegt die Jugend? Greenpease Nachhaltigkeitsbarometer /Michelsen Gerd, Heiko Grunenberg, Horst Rode. –VAS-Verlag : Bad Homburg, 2012.–213 Seiten.
3. http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/projekte_alt/Laufende-Projekte/WAP_BNE/Downloads/NP_Rede_de_Haan_September_2015.pdf
4. www.greenpeace.de/sites/www.greenpeace.de/files/publications/nachhaltigkeitsbarometer-bildung-20150522.pdf

Рецензент: д. н., доц. Сліва Славомір.

УДК 37(091)(436)“XVIII/XXI“

к. пед. н., доц. **М’ясковський М.Є.**
(ТНПУ імені Володимира Гнатюка)

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА АВСТРІЇ – АСПЕКТИ ҐЕНЕЗИ СИСТЕМИ

У статті проаналізовано ґенезу педагогічної освіти як складову системи освіти Австрії з періоду просвітницького абсолютизму до основних реорганізацій у 60-х роках XX ст. з її подальшим розвитком на сучасному етапі та визначено специфічні умови її функціонування. Охарактеризовано типи навчальних закладів, які здійснювали та продовжують підготовку педагогічних кадрів. Зосереджено увагу на особливостях функціонування педагогічних закладів у сучасних умовах як багатофункціональних педагогічних центрів, що мають ознаки багаторівневої педагогічної системи. Проаналізовано поетапно австрійський досвід педагогічної освіти в історичній ретроспективі з метою переносу механізмів окремих австрійських інновацій в сучасну систему педагогічної освіти України.

Ключові слова: педагогічна освіта Австрії, підготовка педагогічних кадрів, навчальний процес, система освіти.

This article analyzes both the genesis and specific functioning features of pedagogical education as a part of Austrian educational system from Enlightened absolutism till the main reorganizations in the sixties of the 20th century and its current development.

The work characterizes the types of educational institutions which have been training teaching staff for years. It is emphasized that contemporary pedagogical institutions are viewed as multifunctional pedagogical centers with the features of multileveled pedagogical system. The article makes gradual analysis of Austrian pedagogical education by means of historical retrospective in order to apply specific Austrian innovations to Ukrainian pedagogical education.

Keywords: Austrian pedagogical education, teaching staff training, educational process, system of education.

Наукове, ретроспективне дослідження характеризується тим, що дає підстави для системного аналізу історичних феноменів щодо їх закономірностей, особливостей, еволюційного розвитку та історичного правонаступництва в такій важливій галузі освіти як підготовка педагогічних кадрів.

На відміну від найбільш розвинених країн – США, Німеччини, Франції, Великобританії та Японії – Австрія обрана нами тому, що в XXI ст. вона успішно уникнула спокус досягти в освіті негайних позитивних результатів шляхом радикальних педагогічних інновацій.

Становлення та еволюційне вдосконалення австрійської педагогічної освіти необхідно проаналізувати, насамперед, зосередившись на таких принципових етапах розвитку:

- педагогічна освіта Австрії в період 1773-1848 рр. (курси-препаранди та приватні теолого-філософські студії);
- педагогічна освіта в період «йозефінізму» 1848-1918 рр. (організація навчання на науковій основі та педагогізації процесу);
- педагогічна освіта в період 1918-1962 рр. (між традицією та інновацією);
- інституалізація педагогічних академій;
- особливості педагогічної освіти Австрії на сучасному етапі розвитку.

Завдяки аналізу чинних факторів можна якомога краще підійти до висвітлення питання австрійського досвіду еволюційного вдосконалення системи педагогічної освіти. Тому *метою статті* є з'ясування особливостей і закономірностей освітніх реформ Австрії та еволюції їх моделей, аналіз і виокремлення їх ключових характеристик і можливість екстраполювання механізмів окремих австрійських інновацій у сучасну систему освіти України.

Тематично-хронологічні аспекти нашого дослідження сфокусовані на генезі системно-професійної педагогічної освіти Австрії з періоду просвітницького абсолютизму (кінець XVIII ст.) і до основних реорганізацій у 60-х роках XX ст. з її подальшим розвитком на сучасному етапі.

На основі характерного для Австрії вертикального поділу педагогічної освіти, підготовка педагогічних кадрів для обов'язкової та середньої загальноосвітньої шкіл розглядається нами диференційовано.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз окремих аспектів педагогічної освіти в Австрії репрезентований у монографіях і дисертаціях таких авторів, як Л. Баїк, І. Байа, М. Барни, Л. Ваховського, О. Вишневського, І. Воробець, Д. Герцюка, Г. Кемінь, Л. Кобилянської, І. Курляк, В. Моцюка, І. Петрюк. Проблемі інституалізації педагогічної професії, питанням розвитку та становлення педагогічної освіти в Австрії присвячено матеріали досліджень австрійських учених С. Адлера, Ф. Вендта, О. Вільманна, К. Вотке, Й. Леонгарда, К. Маєра, Р. Майстера.

Інституалізація педагогічної освіти, за словами Мюллера (Müller) подається як «… основний момент ініціювання і контролю держави зі спроби проведення загального шкільного обов'язку та універсалізації початкової освіти» [14, с. 155]. Базою для системної педагогічної освіти в Австрії було заснування «нормальних шкіл» у Відні (1771 р.) та в Інсбруку (1772 р.) [12, с. 24-35]. Загальноприйнята середньовічна ремісничa практика підготовки вчителя тим самим була усунута, а на зміну її прийшла акцентовано науково-педагогічна. Однак для зініційованих Марією Терезією ґрунтовних освітніх реформ в усіх землях Габсбургської імперії забракло фінансових ресурсів. Лише із ліквідацією єзуїтського ордену в

імператриці з'явилася можливість «провести широкомасштабні реформи внаслідок конфіскації його майна» [3, с. 1], де Й. І. фон Фельбіґер був не лише центральною фігурою, а й єдиним автором «Загального шкільного уставу», що набув у 1774 р. статусу закону та цілої низки пов'язаним із ним дидактичних праць. Завдяки цьому закону, який юридично запроваджував обов'язкове початкове навчання, Австрія увійшла до числа лідерів європейського освітнього процесу. Модель реформ Фельбіґера мала значний вплив на Європу (католицькі князівства-держави Німеччини, коронні землі Австрійської монархії, Сербії, Росії та ін.) [1].

Закон сформулював так звані «норми» для педагогічної освіти та інституалізував їх у «нормальних школах», де готували на трьохмісячних курсах (препарандах) учителів для обов'язкової школи. За концепцією Фельбіґера, працюючі на цей час учителі повинні були також пройти навчання за скороченою програмою з охопленням змістового та методично-дидактичного матеріалу. В основі педагогічної освіти була практика шкільного викладання. Із реорганізацією концепції педагогічної освіти Фельбіґер заклав основи систематичної, професійної підготовки вчителя.

Вчителі гімназій, латинських шкіл залишалися до 1848 р. в Австрії сферою діяльності клерикальних орденів. Професійна підготовка відбувалася в основному за приписами та правилами, які були сформульовані єзуїтами, піаристами та бенедиктантами у 16-17 ст. Приватні філософсько-теологічні студії пропонували фахові основи знань, а педагогічно-дидактичні аспекти були відсутні повністю [11, с. 118-125]. Кандидати на посаду вчителя гімназії пред'являли документ про успішне завершення гімназії і філософсько-теологічні студії в університеті або ліцеї. На іспиті пропонувалися письмова частина (переклад й інтерпретація латинського та грецького тексту, питання з історії і географії, завдання з арифметики і геометрії) та усна (доповідь за обраною кандидатом темою) [8, с. 67]. Знання обмежувалися вивченим напам'ять матеріалом, а педагогічно-дидактична кваліфікація взагалі не перевірялася [11, с. 536].

Підготовці педагогічних кадрів у період правління Франца Йосифа I і до розпаду Австрійської імперії (1848 – 1918) притаманний поглиблений процес *педагогізації* та зростання наукового рівня.

Бюргерсько-ліберальна революція 1848 р. підготувала умови для ґрунтовної модернізації всієї австрійської освіти. Реформи розпочали, насамперед, на запити бюргерського, середнього прошарку населення, а саме в університетському, гімназійному освітньому секторі. Початкова освіта не зазнала практично жодних змін. Для анахронічної австрійської неповної середньої школи підготовка вчителів відбувалася, як і раніше, на курсах. Однак, на препарандистських курсах, які були введені у 1774 р., збільшили тривалість навчання у 1848 р. на 1 рік, а у 1849 на 2 роки. І лише внаслідок ліберальних, інноваційних змін з'явився «Імперський закон про народну школу» 1869 р., який призвів до суттєвого покращення підготовки вчителів для неповної середньої школи Австрії. До 1875 р. у всіх земельних столицях, пізніше у великих провінційних містах з'явилися 4-річні учительські педагогічні заклади (LBA). Поряд з державними існували також приватні конфесійні навчальні заклади. Ця реформа завершила 100-літню еру препарандистських курсів.

Учительські педагогічні заклади (LBA) повинні були відповідно до Організаційного статуту від 1874 р. «готувати не лише кваліфіковані педагогічні

кадри для народної та бюргерської шкіл, але й добросовісних виховників молоді» [4, с. 215]. Для прийому у вчительські педагогічні заклади обов'язковою умовою було досягнення 15-го віку, фізична придатність, високий моральний стан, а також відповідна шкільна освіта (завершення бюргерівської школи, початкових класів гімназії або реальної школи) [12, с. 159]. Навчальній програмі було притаманне поєднання загальної й професійної освіти, а також теорії та практики. Поряд із загальноосвітніми предметами (мова викладання, релігія, історія, географія, математика, природничі дисципліни, музика, фізична культура) була також «педагогіка з практичними заняттями і конференціями» (загалом 17 тижневих годин) [4, с. 506]. Найголовніші методи Г. Песталоці та теорія виховного навчання Ф. Гербарта з його методично-дидактичною концепцією формальної ступеневої теорії складали виховні та навчально-наукові основи [12, с. 160]. Кожний учительський педагогічний заклад включав на 4-му курсі педагогічну практику в так званій «зразковій школі», у якій кандидати на вчительську посаду відвідували, проводили практичні заняття і брали участь у наступних обговореннях. Навчання завершувалося складанням випускного екзамену, позитивний результат якого надавав право викладання у народних школах. Для остаточного закріплення на педагогічну посаду потрібно було, після щонайменше двохрічного позитивного досвіду тимчасового вчителя, здати екзамен на підтвердження педагогічної кваліфікації. «Імперський закон про народну школу» містив положення про підвищення кваліфікації вчителів, де наголошувалося на читанні фахових журналів, участі у періодичних конференціях («учительських зібраннях»), а також відвіданнях закладів з підвищення кваліфікації (наприклад «Pädagogium» у Відні). Цим самим педагогічна освіта Австрії позбулася тривалого анахронізму та приєдналася до європейського процесу педагогічного розвитку.

Ґрунтовна реформа університетської освіти та середньої школи 1848/49 рр. відкрила шлях до університетської педагогічної освіти в Австрії. У розширених з 6-ти до 8-ми класів гімназіях та реорганізованих реальних школах у майбутньому повинні були викладати виключно вчителі-предметники, які здобули освіту на реформованих філософських факультетах. У педагогічному навчанні та під час так званого учительського екзамена домінував науково-фаховий аспект. У законі про екзамен для кандидатів на посаду вчителя гімназії від 1856 р. були передбачені філософсько-педагогічні студії, домашня робота з педагогіки та завершення пробного року у середній школі як квазі педагогічно-дидактичний тест на відповідність педагогічній роботі [10, с. 154]. В цілому практично-педагогічна підготовка в кінці XIX ст. була далеко не на перших позиціях у підготовці вчителів для середньої школи.

Однак в останній чверті XIX ст. можна констатувати факт остаточного утвердження педагогіки як наукової дисципліни у *вищих школах* Габсбургської монархії – тенденція педагогізації університетської педагогічної освіти в Австрії. На початку навчального 1876/77 в університеті Відня був організований «Педагогічний семінар», який суттєво сприяв педагогічно-дидактичній кваліфікації майбутніх педагогів. Він мав на меті покращити підготовку в аспекті шкільної практики. Порядок проведення іспиту для кандидатів на посаду у середній школі (гімназії, реальні гімназії та реальні школи) від 1911 р. передбачав складання «філософсько-педагогічного заліку» в кінці 5-го семестру, а також завершення так званого «розширеного стажування протягом року у середній

школі» [10, с. 157]. Тому педагогічне навчання залишалося через відсутність інтеграції у фахове навчання, ізольованим придатком; педагогічна практика і надалі була не підпорядкована університетам, а передана середнім школам.

Педагогічна освіта в Австрії 1918-1962 рр. характеризується впливом європейської реформаторської педагогіки, всеохоплюючою шкільною реформою й особливо академізацією підготовки педагогічних кадрів для обов'язкової школи [11, с. 51-54]. Підготовка педагогічних кадрів для обов'язкової школи здійснювалася в Першій республіці (1918-1934) у чотирирічних педагогічних закладах (LBA).

В період існування австрійсько-фашистської станової держави (1934-1938), відповідно до закону від 18 січня 1937 р. передбачалося створення педагогічних академій з терміном навчання шість років [12, с. 239-242], але з причини приєднання Австрійської держави до націонал-фашистської Німеччини ці ідеї не були реалізовані.

У 1951 р. педагогічні заклади з підготовки вчителів (LBA) були розширені до 5 років навчання з обов'язковими предметами латинь і сучасна іноземна мова. Через десять років внаслідок об'єднання політичних сил у парламенті був прийнятий Закон про школу 1962 р., основоположні принципи якого є чинними до сьогоднішнього дня і в основі якого була закладена глибока реорганізація австрійської початкової та гімназійної освіти [5, с. 479-484]. Цей освіньо-політичний компроміс партійних сил містив також реформу підготовки педагогічних кадрів для обов'язкової школи. Відтепер процес підготовки, починаючи з навчального 1967/68 рр., відбувався у новостворених педагогічних академіях з приєднаними до них зразкових шкіл. Передумовою для прийому в педагогічні інститути були необхідні досягнення 18-річного віку, а також успішно складений випускний екзамен у загальноосвітній або професійній середній школі. Педагогічна підготовка майбутніх вчителів на посаду в народну школу завершувалася 2-х річним навчанням; у школи для дітей з особливими потребами та головні школи була необхідна трьохрічна підготовка [16, 62-64]. Шкільним законом від 1962 р. був здійснений прорив у сфері *академічної* підготовки педагогічних кадрів у Австрії. Однак педагогічні академії як освітні заклади не мали статусу вищої школи. І лише з перетворенням їх у педагогічні вищі школи на початку XXI ст. вони отримали цей статус.

В період Першої республіки, а також у час авторитарної станової держави у сфері університетської педагогічної освіти поглиблюється процес педагогізації в навчальних планах [10, с. 158-161]. За ініціативи професора Віденського університету Р. Майстера (R. Meister) були запропоновані ідеї реорганізації педагогічної підготовки вчителів у середніх школах. Студенти університетів Відня, Ґраца, Іннсбрука, починаючи з навчального 1924/25 року, повинні були обов'язково відвідувати лекції з фахової дидактики і скласти іспит з цього предмета. Суттєве розширення теоретично-педагогічної підготовки майбутніх учителів передбачав «Екзаменаційний припис для кандидатів на посаду в середній школі» від 1928 р. Розроблені професором Р. Майстером «Правила екзамену для кандидатів на посаду вчителя в середній школі» від 1937 р. якісно і кількісно інтегрували педагогічний чинник у складову навчального процесу. Але практична підготовка залишилася без істотних змін [10, с. 160]. На початку створення Другої республіки (1945) «Правила екзамену …» Р. Майстера від 1937 р. знову вступили в силу та врегульовували науково-фахову і практичну педагогічну

підготовку майбутніх учителів до середини 70-х років XX ст. І лише Шкільний закон 1962 р. та «Загальний закон про вищу школу» 1966 р. створили усі передумови (після довготривалих дискусій та обговорень) для виходу «Постанови щодо організації навчального процесу з педагогічної підготовки майбутніх вчителів» 1977 р. Цей документ призвів до ґрунтовної реформи педагогічної складової навчального процесу, а особливо практичної підготовки. Окремі розділи цієї реформи є дійсними до сьогоднішнього дня [10, с. 163-166].

Після десятиліть полемік Шкільним законом від 1962 р. було легітимізовано академічну підготовку педагогічних кадрів. Цим кроком було створено передумову для ступеневого покращення підготовки вчителів для середньої школи в наступні два десятиліття.

Створення педагогічних академій відбувалося не без проблем. У центрі дискусій про реформу педагогічної освіти зіткнулися ціла низка педагогічних ідей, які були суттєво обтяжені ідеологічно. Дискусія велася власне про тривалість та обсяг загальної освіти вчителів народної школи. Імперським законом про народну школу від 1869 р. була введена 4-річна педагогічна підготовка. Щодо теми педагогічних академій, то тут тривали різнопланові, тривалі дебати. Професор Л. Ланґ (Lang) вважав педагогічні академії ні вищою школою, ні повною середньою школою. Вони нібито, є чимось проміжним і підпорядковуються безпосередньо Міністерству освіти [7, с. 91].

Міністр освіти Г. Дріммель (Heinrich Drimmel) окреслив шлях від педагогічних семінарів до педагогічних академій як, так би мовити, «*Верден*» у австрійській боротьбі за школу» [6].

Австрійський науковець Г. Енгельбрехт (H. Engelbrecht) цитує думку професора Г. Грімма (G. Grimm) про те, що «Загальним законом про вищу школу» (1966 р.) було закладено основу наукової та педагогічно-дидактичної, професійної підготовки вчителів для загальноосвітніх середніх шкіл. Це було головною передумовою всеохоплюючої реформи вищої школи [5, с. 786].

На основі «Загального закону про вищу школу» (1966 р.) передбачалося відкриття 44 різнопланових спеціальностей у наступні роки [10, с. 13].

Законом від 1966 р. екзамен на посаду вчителя перед екзаменаційною комісією Міністерства освіти замінили на екзамен з отримання диплома.

В науковому дослідженні вводився ступінь «доктора наук». Критика традиційних університетських студій супроводжувалася, насамперед, відсутністю поєднання теорії з практикою навчання. Дефіцит педагогічно-дидактичної підготовки педагогічних кадрів був у центрі суспільної критики в освіті вчителів для сфери середньої школи. Науково-фахова кваліфікація вчителя знову стояла під питанням [10, с. 167].

У 1977 р., після багаторічних перемовин та дискусій, з'явилося розпорядження Міністерства науки про «Порядок проходження навчання з педагогічної освіти на посаду вчителя». Педагогічне семестрове навантаження становило 24-30 год. в тиждень, зокрема «загальна педагогічна підготовка (10 год.), спеціальна фахова підготовка (залежно від спеціальності – 6-12 год.) і шкільна практика (8 год.)».

В основі «загальної педагогічної підготовки» були: загальна підготовка, шкільна педагогіка та розвиткова психологія.

Реформована педагогічна практика була інтегрована у спеціально-дидактичну та загально-педагогічну підготовку. Педагогічна практика

відбувалася за єдиним навчальним планом. Заходи з навчальної практики відбувалися в рамках спеціально-дидактичної підготовки з обраних спеціальностей. Під час педагогічної практики студентам надавалася можливість зрозуміти для себе реалії австрійського шкільництва у середній школі, де студенти-практиканти відвідували заняття, аналізували та проводили їх. Педагогічна підготовка починалася не після завершення фахового навчання, а в першому семестрі другого курсу. Ця підготовка тривала до кінця 2 семестру II курсу. Педагогічна практика була продовжена у 1977 р. на 12 тижнів, вона складалася з 4 тижнів вступної фази (загалом 30 год.) і практичної тривалістю 8 тижнів (90 год.)

У рамках спеціальної дидактичної підготовки студенти повинні були приділити особливу увагу питанням подачі фахового матеріалу з обраної спеціальності у середній школі, його унаочнення та апробації. Заняття з фахової дидактики становили від 6 до 12 тижневих годин. Спеціальна дидактична підготовка мала на меті: *по-перше*: студенти повинні підготуватися до шкільної практики; *по-друге*: це мало б стати тим місцем, де пройшло б критичне опрацювання власного досвіду, який студенти здобудуть у практичній формі.

Загальна педагогічна підготовка та шкільна практика були введені австрійськими університетами у різні часові проміжки: у Ґраці та Кляґенфурті 1981 р., в Іннсбруці та Зальцбурзі у 1983 р., в Лінці та Відні 1984 р. Так звана однофазова модель педагогічної підготовки і пов'язана з нею теорія та практика університетської підготовки відбулася лише в середині 80-х років [10, с. 166-168].

Нові положення закону від 1997 р. про навчальний процес в університетах вніс суттєві зміни у підготовку майбутніх педагогів. Відтепер з'явилася нова організація навчання з правом отримання диплома з приписом «Вчитель повної середньої школи (Lehramt an höheren Schulen)», де цикли підготовки з двох предметів викладання у середніх і повних середніх школах були пов'язані з їхніми фахово-дидактичними компонентами та науково-педагогічною професійною підготовкою. Практична підготовка в обсязі 9 тижневих годин у семестрі доповнювала теоретичне навчання. Навчання тривало 9 семестрів і поділялося на два етапи [15, с. 206-208].

До 2007 р. педагогічну освіту (за винятком вчителів гімназій) можна було здобути у педагогічних академіях. Законом від 2007 р. (*Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien)* педагогічні академії були реформовані у педагогічні вищі школи і тим самим педагогічна освіта Австрії піднялася на вищий освітній щабель.

Організація педагогічних вищих шкіл є однаковою у порівнянні з університетами та професійними вищими школами: навчальний рік починається 1 жовтня і закінчується 30 вересня наступного року, термін навчання 3 роки і завершується ступенем бакалавра освіти (*Bachelor of Education*). Педагогічні вищі школи є трьох категорій: публічні, приватні та, так звані приватні освітні провайдери. В цілому в Австрії є 9 публічних вищих шкіл, які розподілені у 8 федеральних землях, 5 приватних вищих школах і 3 освітніх провайдерах. У всіх навчальних закладах є посада вчителя з предмета католицька, іудейська та ісламська релігія в обов'язковій школі [18, с. 32].

Педагогічні вищі школи зобов'язані надавати наукові, професійні освітні послуги з питань підготовки кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів. Тут йдеться про спеціальності вчителів у народній, головній,

спеціальній (для учнів зі спеціальними потребами), політехнічній школах, а також у професійній школі (якщо такі не відбуваються в університеті). Практичні заходи відбуваються в спеціальних, окремих школах [2, с. 121-126].

Ознакою австрійської педагогічної освіти є історично сформована структурна фрагментація. Вона складається з трьох етапів: *базової освіти, вступ у професію та підвищення кваліфікації / перепідготовка кадрів* [13, с. 10].

Вчителі загальноосвітніх повних середніх шкіл проходять підготовку в університетах (9 семестрів), з присвоєнням академічного ступеня магістр. Із закінченням навчання розпочинається однорічна практика у школі, яка є другою фазою базової освіти. Цей період курується вже не університетом, а педагогічними вищими школами. Майбутніх вчителів обов'язкових шкіл (народної та головної) готують у педагогічних вищих школах і там вони здобувають поряд з педагогічною кваліфікацією академічний ступінь бакалавр освіти. Підготовка відбувається у модульному навчальному процесі і триває 6 семестрів. Для вчителів обов'язкових шкіл відсутня шкільна практика. Професійна кваліфікація для вчителів у професійно освітній сфері чітко гетерогенна. Педагогів для дитячих садочків готують в освітніх закладах з педагогіки дошкільної освіти (*Sekundarbereich II*), які закінчують складанням екзаменів на атестат зрілості та на отримання диплома.

У фазі вступу в професійну діяльність (друга фаза) є дві моделі: одноступенева модель, при якій випускники вищих педагогічних шкіл не отримують спеціального вступу у професію; їх призначають на посаду безпосередньо після закінчення навчання. Те саме відбувається з педагогами у дошкільній сфері. У двоступеневій моделі навчання випускників університетів із педагогічного профілю вважається науковою професійною підготовкою. Перша фаза, яка завершує навчальний процес приєднується до другої однорічною (шкільною) практикою. На початковому етапі практиканти проводять заняття (від 4 до 7 тижневих годин) під наглядом вчителя-методиста і відвідують уроки в різних класах. Студенти-практиканти під час другої фази зобов'язані пройти окремий навчальний курс у педагогічній вищій школі. Шкільна практика завершується оцінкою шкільного керівництва на пропозицію вчителів-методистів [13, с. 27].

Зі створенням педагогічних вищих шкіл було піднято на академічний рівень не лише підготовку, але й підвищення кваліфікації та перепідготовку учителів.

Висновки. Виходячи з отриманих результатів аналізу, можна ставити питання про можливість переносу механізмів окремих інновацій в сучасну систему педагогічної освіти:

- лише наявність власної державності може забезпечити розвиток ефективної системи педагогічної освіти. Цей процес вимагає багаторічної праці і може бути реалізований з допомогою *поступового* реформування системи освіти;

- досвід Австрії ще раз підкреслює наявність так званого ефекту довгої хвилі, суть якого, на думку провідних економістів, полягає в тому, що продумана система фінансової підтримки освіти дає результати через десятки років;

- з позиції системного підходу відзначимо важливість єдності освітньої політики щодо загальноосвітніх шкіл і вищої педагогічної освіти;

- Австрія може бути прикладом ретельного збереження досвіду минулих років, відмови від критиканства й заперечення.

Не претендуючи на всеохоплюваність досліджуваної проблематики, ми

ставили за мету об'єднати емпіричні й теоретичні рівні аналізу та сформулювати загальнозначимі судження щодо ґенези педагогічної освіти Австрії. А тому варто окреслити наступні перспективні та важливі для педагогічної науки напрямки дослідження, а саме:

- особливості взаємодії національних освітніх традицій Австрії у процесі об'єднання різних держав;

- роль педагогічних організацій Австрії в освітньому процесі.

Загалом історична ретроспекція педагогічної освіти Австрії дозволяє констатувати, що ця важлива суспільна сфера здебільшого відповідала запитам австрійського суспільства в різні проміжки часу. Система підготовки вчителів у кінцевому підсумку забезпечила формування того контингенту педагогів, які вивели австрійську освіту другої половини XX – початку XXI ст. на світовий рівень.

ЛІТЕРАТУРА

1. М'ясковський М. Є. Вплив педагогічної науки Австрії кінця XVIII – початку XX ст. на розвиток освіти європейських держав / М. Є. М'ясковський. // Педагогічні науки. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2007. – №44. – С. 30–36.

2. Bildungsentwicklung in Österreich 2004-2007. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Kooperation mit dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. – Wien, 2008. – S. 121–126.

3. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. / H. Engelbrecht. – Wien, 1984. – 552 s. – (Österreichischer Bundesverlag).

4. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. / H. Engelbrecht. – Wien, 1986. – S. 215-506. – (Österreichischer Bundesverlag).

5. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. / H. Engelbrecht. – Wien, 1988. – 821 s. – (Österreichischer Bundesverlag).

6. Entwurf des Bundesministeriums für Unterricht für ein Schul-und Erziehungsgesetz. – Wien, 1948. – S. 3-4.

7. Erziehung und Unterricht. – Wien, 1951. – S. 91.

8. Graf W. Universitäre Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft und Pädagogik. Die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen von den Anfängen des höheren Schulwesens bis 1918. Phil. Diss. / W. Graf. – Wien, 1990. – S. 67.

9. Grimm G. Elitäre Bildungsinstitution oder "Bürgerschule"? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773-1819. / G. Grimm. – Frankfurt/M., 1995. – 607 s.

10. Grimm G. Universitäre Lehrerbildung in Österreich – Zur Genese des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart. In: Tertium Comparationis, Journal für Internationale Bildungsforschung 6 (2). / G. Grimm. – 2000, S. 151–171.

11. Grimm G.: Demokratisierung und Liberalisierung. Zur Geschichte der Schulreform Otto Glöckels in Österreich. In: Knapp, G. /Lauermann, K. (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich.

/ G. Grimm. – Klagenfurt, Ljubljana. – Wien, 2007. – S. 45–69.

12. Gönner R. Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie. / R. Gönner. – Wien, 1967. – S. 24–262.

13. LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. 2010. http://www.bmukk.gv.at/ medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf, 25.02.2012

14. Müller S. Professionalisierung der Lehrertätigkeit. In: Baethge, M./Nevermann, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. 2. Auflage. / S. Müller. – Stuttgart, 1997. – S. 153–171.

15. Seel H. Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert. Leykam. / H. Seel. – Graz, 2004. – S. 206–208.

16. Scheipl J. Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945-1987. / J. Schneipl. – Graz, 1988. – S. 62–100.

17. Schnell H. Bildungspolitik in der Zweiten Republik. / H. Schnell. – Wien, Zürich, 1993. – S. 158-165.

18. Wadsack I. Das österreichische Hochschulsystem / I. Wadsack, H. Kasparovsky // Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. – 2007. – №12. – S. 5–10, 32.

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О.В.

УДК 620.168

Dr hab. inż. prof. **Paszeczko M.,**
Dr hab. inż. prof. **Lenik K.,**
Dr **Barszcz M.,** Dr inż. **Dziedzic K.**
(Politechnika Lubelska)

BADANIA TRIBOLOGICZNE POWŁOKI EUTEKTYCZNEJ FE-MN-C-B MODYFIKOWANEJ SI, NI, CR, CU WYKAZUJĄCEJ SAMOORGANIZACJĘ POWIERZCHNI TARCIA

W pracy przedstawiono wyniki badań tribologicznych powłoki ze stopu eutektycznego Fe-Mn-C-B modyfikowanej Si, Ni, Cr, Cu przy tarciu ze stalą C45. Powłoki nanoszono metodą napawania łukowego z użyciem drutu proszkowego. Badania odporności na zużycie przeprowadzono dla powłok eutektycznych z zastosowaniem węzła tarcia trzpień-tarcza w warunkach tarcia ślizgowego, w modelowym środowisku smarnym. Zastosowano powierzchniowo-aktywny (olej glicerynowy) środek smarny. Po napawaniu i badaniach odporności na zużycie przeanalizowano mikrostrukturę powierzchni tarcia.

Słowa kluczowe: Samoorganizacja, tarcie, powłoka, stop eutektyczny.

The paper concerns the research of tribological and of the friction surface of coating of eutectic alloy Fe-Mn-C-B modified Si, Ni, Cr, Cu with friction with C45 steel. The coatings were obtained by arc welding using a flux-cored wire. Tests of resistance to wear were carried out for eutectic coatings with use of the friction pair pin-on-disc in the conditions of sliding friction, in model lubricating environments. The surface-active (glyceroloil) lubricant was used. After wear resistance tests, the friction surface microstructure was analysed, as well as the surface.

Keywords: Self-organization, friction, coating, eutectic alloys.

Właściwości warstwy wierzchniej mają decydujący wpływ na trwałość eksploatacyjną wyrobów stosowanych na współpracujące elementy maszyn i urządzeń. W czasie eksploatacji na skutek tarcia czyli w wyniku fizycznych i chemicznych zmian warstwy wierzchniej węzeł tarcia zmienia swoje właściwości użytkowe [1-4]. Prowadzi to do zużywania, a w ekstremalnych warunkach pracy do zacierania węzła i do jego zniszczenia. Zużycie na wskutek tarcia powoduje konieczność okresowej regeneracji lub wymiany elementów, zespołów lub maszyn. W wielu przypadkach koszty postoju maszyn i urządzeń, potrzebnego do ich odnowy, wielokrotnie przewyższają koszty materiałów i robocizny. Celowe jest więc świadome wpływanie na tworzenie warstwy wierzchniej o określonych właściwościach, które istotnie zwiększają odporność na zużycie tribologiczne oraz znacznie przedłużają trwałość materiałów konstrukcyjnych.W celu zmniejszenia tarcia i zużycia, najczęściej dąży się do zwiększenia twardości powierzchni. W przemyśle stosuje się wiele metod podwyższenia twardości części maszyn i urządzeń m.in. poprzez zastosowanie nawęglania, azotowania, chromowania, cyjanowania, powierzchniowego hartowania, napawania, PVD, CVD i innych. Wieloletnie doświadczenia pokazały, że w dużej mierze pozwoliło to zwiększyć niezawodność i trwałość współpracujących części maszyn. Jednak wraz ze wzrostem jednostkowych obciążeń oraz pogarszających się

warunków pracy węzłów tarcia (zmienne i nieustabilizowane wielkości oporów tarcia i zużycia, wzrost temperatury, częściowa utrata środka smarnego lub jego właściwości) tradycyjne metody podwyższenia odporności na zużycie, a tym samym trwałości eksploatacyjnej, nie zawsze w pełni są efektywne. Jednym z rozwiązań przeciwdziałającym tym problemom jest poszukiwanie materiałów, które w procesie tarcia wykazują się samoorganizacją powierzchni. Powoduje to zmiany intensywności zużycia, współczynnika tarcia i chropowatości powierzchni. Według obecnego stanu wiedzy samoorganizacja powierzchni tarcia ma istotny wpływ na poprawę właściwości tribologicznych węzłów tarcia [5-13].

Wykorzystanie na powłoki stopów eutektycznych Fe-Mn-C-B oraz stopowanie różnymi pierwiastkami i sterowanie ich składem chemicznym może istotnie wpływać na samoorganizację powierzchni tarcia

Metodyka badań, materiał do badań. Powłoki nanoszono metodą napawania łukowego GMA (MAG osłona CO_2) z wykorzystaniem opracowanych drutów proszkowych o stopiwie eutektycznym Fe-Mn-C-B modyfikowanym Si, Ni, Cr, Cu. Grubość napoin wynosiła ok. 2-3 mm, a twardość 98 HRB. Do napawania wykorzystano drut o średnicy 2,4 mm o wypełnieniu taśmy metalowej ok. 33%. Skład chemiczny naniesionej powłoki był następujący Mn-6,61%, C-1,45%, B-2,45%, Si-2,11%, Ni-7,45%, Cr-4,90%, Cu-4,91%, Fe-reszta (% masowy).

Powłoki poddano badaniom tribologicznym. Do badań wykorzystano zmodyfikowany tribotester typu Amsler. Tester pozwala na prowadzenie badań zgodnie z metodami określonymi w normach PN-79/H-04329, PN-82/H-04332. Testy tribologiczne zrealizowano przy następujących parametrach:

- styk: rozłożony (trzpień-tarcza),
- rodzaj ruchu: ślizgowy,
- średnica trzpienia: ϕ7 mm,
- średnica i grubość tarczy: ϕ50x8 mm,
- prędkość poślizgu: 0,4 m/s,
- obciążenie styku: 20 MPa
- droga tarcia, w każdym teście: 5700 m,
- styk smarowany: olej glicerynowy, smar wazelinowy,
- liczba powtórzeń: 3-5,
- czas jednej próby: 6 godz.,
- temperatura otoczenia: 23±1^{o}C.

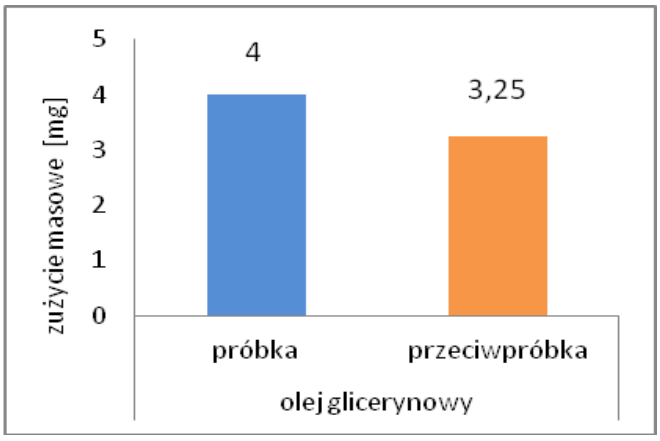
Węzeł tarcia składał się z nieruchomego trzpienia (próbki) dociskanego odpowiednią siłą do obracającej się z zadaną prędkością tarczy (przeciwpróbki). Do badań użyto próbek wykonanych ze stopu eutektycznego Fe-Mn-C-B modyfikowanego Si, Ni, Cr, Cu. Przeciwpróbkę wykonano ze stali C45. Jej twardość po ulepszaniu cieplnym wynosiła 52-54 HRC.

Powierzchnie próbek i przeciwpróbek poddano dodatkowym badaniom. Przeprowadzono pomiary chropowatości, zbadano mikrostrukturę powierzchni tarcia oraz powierzchniowy i głębokościowy rozkład pierwiastków i oceniono ich prawdopodobne struktury. Pomiaru chropowatości powierzchni warstw wierzchnich (przed i po testach tribologicznych) dokonano za pomocą profilometru igłowego Surtronic 3+ firmy Talylor Hobson. Urządzenie wyposażono w igłę diamentową. Pomiary zostały wykonane prostopadle do kierunku śladów obróbki i drogi tarcia na odcinku o długości 4 mm z dokładnością pomiaru ±0,02 μm. Jako wielkość opisującą chropowatość powierzchni przyjęto parametr *Ra* wg normy PN-EN ISO 4287:1999. Do

oceny mikrostruktury powierzchni tarcia wykorzystano mikroskop metalograficzny Nikon Eclipse MA 200. Zdjęcia otrzymano w postaci cyfrowej i obrabiano za pomocą programu NIS-Elements. W celu otrzymania większych powiększeń powierzchnie tarcia obserwowano również za pomocą skaningowego mikroskopu elektronowego SEM. Wykorzystano skaningowy mikroskop elektronowy typu Quanta 3D FEG firmy FEI. Badania SEM zostały wykonane w warunkach wysokiej próżni (ciśnienie $6 \cdot 10^{4}$Pa przy wykorzystaniu detektora elektronów wtórnych ET SED (Everhadt-Thornley Secondary Electron Detector). Dla wysokiej próżni zdolność rozdzielcza mikroskopu przy napięciu przyspieszającym 30 kV wynosiła 1,2 nm.

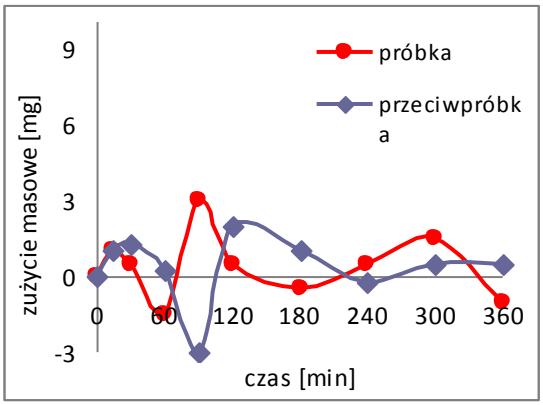
3. Wyniki badań i ich dyskusja

Na rysunku 1 przedstawiono wyniki pomiarów średniego zużycia masowego powłok oraz odpowiadającym im przeciwpróbek po 6 godzinach procesu tarcia przy smarowaniu olejem glicerynowym. Średnie zużycie masowe powłok wynosiło 4 mg a przeciwpróbek 3,25 mg.



Rys. 1. Zestawienie zużycia masowego powłok i przeciwpróbek po zakończeniu testów tribologicznych przy nacisku jednostkowym 20 MPa i smarowaniu olejem glicerynowym

Dla lepszego zobrazowania przebiegu procesu tarcia wyniki pomiaru średniego zużycia masowego powłok oraz odpowiadającym im przeciwpróbek przedstawiono w funkcji czasu tarcia (rys. 2).

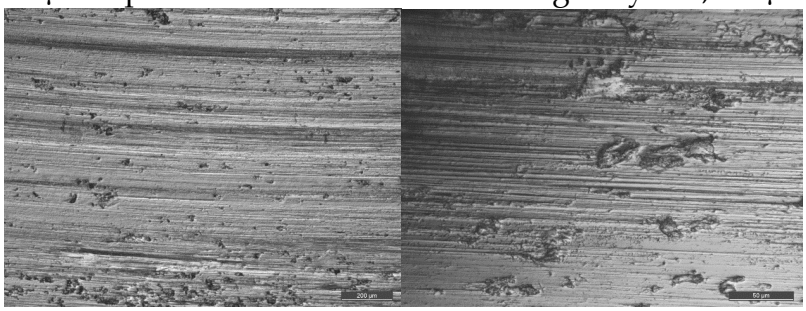


Rys. 2. Przebieg zużycia masowego powłok i przeciwpróbek przy tarciu w oleju glicerynowym przy nacisku jednostkowym 20 MPa

Analiza uzyskanych wyników badań (rys. 1 i 2) wykazała, że przy smarowaniu powierzchniowo-aktywnym środkiem smarnym (olej glicerynowy) przez cały okres testów występuje zmienne zużycie współpracujących elementów (przyrost i ubytek masy). Takie zjawisko można wyjaśnić faktem, że istnieje przenoszenie materiału z jednej powierzchni na drugą i z powrotem. Może to prowadzić do tworzenia się na powierzchniach tarcia cienkiej warstwy (filmu) o specyficznych właściwościach. Warstwa taka spełnia zadania ochrony trących o siebie powierzchni przed bezpośrednim kontaktowaniem, przyczyniając się do zmniejszenia tempa zużywania materiału oraz mniejszej wartości współczynnika tarcia. Wyjaśnia to zauważalny efekt niewielkiego zużycia współpracujących elementów. Współczynnik tarcia przy smarowaniu olejem glicerynowym dla analizowanych skojarzeń wynosił 0,011.

Przeprowadzone badania tribologiczne jednoznacznie wykazały, że współpraca powłok ze stopu eutektycznego z przeciwpróbką ze stali C45 przy smarowaniu olejem glicerynowym powoduje znaczną poprawę właściwości tribologicznych niż przy smarowaniu smarem wazelinowym. Dlatego do dalszej oceny i analizy przyjęto powłoki po testach tribologicznych smarowanych olejem glicerynowym.

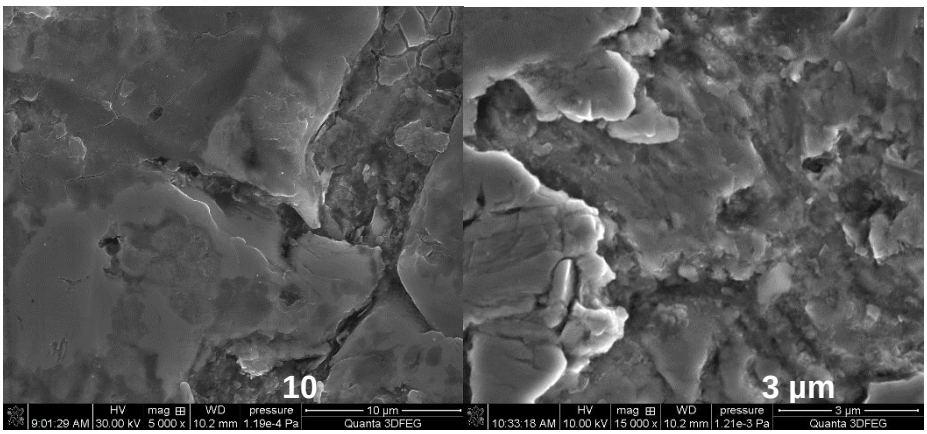
W kolejnym etapie prac zbadano mikrostrukturę powierzchni tarcia. Obserwacjom poddano ślady tarcia powstałe na powierzchni powłok ze stopu eutektycznego i powierzchni przeciwpróbek smarowanych olejem glicerynowym (rys. 3). Powierzchnia tarcia jest praktycznie całkowicie pokryta produktami triboreakcji. Wytworzyła się eksploatacyjna warstwa wierzchnia (EWW). Praktycznie zanikają bruzdy i rysy (powierzchnia jest bardzo gładka) – rys. 3 b. Widać wyraźny spadek chropowatości powierzchni. Chropowatość powierzchni powłoki przed procesem tarcia wynosiła 1,382 μm a po zakończeniu testów tribologicznych 0,493 μm.



a) b)

Rys. 3. Widok powierzchni śladu tarcia na powłoce ze stopu eutektycznego po zakończeniu testów tribologicznych przy nacisku jednostkowym 20 MPa i smarowaniu olejem glicerynowym: ×100 (a), ×500 (b)

Widok SEM śladów tarcia powstałych na powłoce ze stopu eutektycznego smarowanego olejem glicerynowym przy różnych powiększeniach przedstawiono na rys. 4. Powierzchnia tarcia charakteryzuje się budową płatkowo-warstwową (rys. 4 a). Widoczne są różnice w kształcie i wielkości warstw i płatków. Poszczególnewarstwy i płatki leżą na różnych poziomach i pokrywają się wzajemnie. Posiadają także widoczne odkształcenia plastyczne. Można zauważyć odwarstwione struktury wtórne. Przy powiększeniach ×500000 (rys. 4 b) widoczne są kuliste struktury o rozmiarach rzędu 15 nm. Według H. Kuźmina i innych [14] struktury płatkowo-warstwowe mogą tworzyć się pod warunkiem, że elementy węzła tarcia zawierają substancje, które sprzyjają kształtowaniu warstw w wyniku reakcji tribochemicznych.



a) b)

Rys. 4. Zdjęcia śladów tarcia powstałych na powłoce ze stopu eutektycznego przy smarowaniu olejem glicerynowym: pow. ×5000 (a), pow. ×500000 (b)

Wnioski. Przeprowadzone badania tribologiczne jednoznacznie wykazały, że współpraca powłok ze stopu eutektycznego z przeciwpróbką ze stali C45 przy smarowaniu powierzchniowo-aktywnym środkiem smarnym (olej glicerynowy) powoduje znaczną poprawę właściwości tribologicznych niż przy smarowaniu powierzchniowo-nieaktywnym środkiem smarnym (smar wazelinowy). Otrzymany efekt związany jest z samoorganizacją powierzchni tarcia. Stwierdzono, że w warstwie wierzchniej w procesie tarcia zachodzą przemiany tribochemiczne. Powierzchnia tarcia jest praktycznie całkowicie pokryta produktami triboreakcji. Wytworzyła się nowa EWW. Powierzchnia tarcia powłoki ma budowę płatkowo-warstwową.

LITERATURA

1. Adamiec P., Dziubiński J.: Wytwarzanie i właściwości warstw wierzchnich elementów maszyn transportowych, Wyd. Politechniki Śląskiej, Gliwice 2005.

2. Adamiec P., Dziubiński J. : Regeneracja i wytwarzanie warstw wierzchnich elementów maszyn transportowych, Wyd. Politechniki Śląskiej, Gliwice 1999.

3. Stachowiak G. : Wear – Materials, Mechanisms and Practice, Tribology in Practice Series, John Wiley and Sons, Ltd., Chichaster 2005.

4. Stachowiak G., Batchelor A. W. : Engineering Tribology, Second Edition, Butterworth-Heinemann, 2000.

5. Kostecki B.I.: Fundementalnyje zakonomierności trenija i iznosa, Kijew 1981.

6. Kato H., Komai K. : Tribofilm formation and mild wear by tribo-sintering of nanometer-sized oxide particles on rubbing steel surfaces, Wear 262 (2007), p. 36–41.

7. Gershman I. S., Bushe N .A. : Thin films and self-organization during friction under the current collection conditions, Surface & Coatings Technology 186, 2004, p. 405–411.

8. Fox-Rabinovich G. S., Totten G. E. : Self-organization during friction, Advance Surface Engineered Materials and Systems Design, CRC Taylor and Francis Group, Boca Raton, 2006.

9. Fox-Rabinovich G. S., Kovalev A. I., Shuster L. Sh., Bokiy Yu. F., Dosbayeva O. K., Wainstein D. L., Mishina V. P. : On characteristic features of alloying HSS-based deformed compound powder materials with consideration for tool self-organization at cutting 2. Cutting tool friction control due to the alloying of the HSS-based deformed compound powder material, Wear 214 (1998), p. 279–286.

10. Garkunov D. N. : Tribotechnika, Mashinostroenie, Moscow 1985 (in Russian).

11. Garkunov D. N. : Tribotechnology. Wear and No-wear. 4th ed. MAA Publishing House, Moscow 2001.

12. Bakli B. : Surface phenomena during adhesion and friction interaction, Mashinostroenie Published House, Moscow, 1986.

13. Pashechko M., Lenik K. : Segregation of atoms of the eutectic alloys Fe-Mn-C-B-Si-Ni-Cratfrictionwear, Wear 267 (2009), p. 1301-1304.

14. Kuźmin N. N., Szuwałow E. A, Trankovsaya G. R., Muravieva T. I. : Methods of analysis of surface structures formed during friction. Friction and wear, 1996, T.17, No 4, p. 480–486 (in Russian).

Рецензент: проф. Голота Януш.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ахмедиева Алия Тохтаровна — кандидат экономических наук, доцент, Ташкентский университет информационных технологий (Ташкент, Узбекистан)

Бабій Надія Василівна — кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Барщ Марцін — кандидат технічних наук, асистент кафедри, Люблінська політехніка (Люблін, Польща)

Валенкевич Ольга Вадимівна — аспірант кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка (Житомир, Україна)

Безносюк Олександ Олексійович — кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Василюк Василь Миколайович — доктор медичних наук, професор, професор кафедри біології, екології та методики їх викладання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Висоцька Любов Віталіївна — Криворізький коледж Національного авіаційного університету (Кривий Ріг, Україна)

Вишневский Михаил Иванович — доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова (Могилёв, Беларусь)

Дзєдзіц Кшиштоф — кандидат технічних наук, асистент кафедри, Люблінська політехніка (Люблін, Польща)

Демченко Оксана Йосипівна — кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)

Довгань Олена Михайлівна — кандидат біологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Кадыров Абдурашид Маджидович	доктор экономических наук, профессор, Ташкентский университет информационных технологий (Ташкент, Узбекистан)
Комарова Ирина Анатольевна	кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии детства, учреждение образования, Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова (Могилёв, Беларусь)
Кононко Олена Леонтіївна	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти, Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя (Ніжин, Україна)
Кучерган Єлизавета Валеріївна	Криворізький державний педагогічний університет (Кривий Ріг, Україна)
Лєнік Клаудюш	доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри, Люблінська політехніка (Люблін, Польща)
Ломакович Афанасій Миколайович	професор, ректор Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Ломакович Валентина Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)
Максимовський Микита Ігорович	аспірант кафедри соціальної педагогіки, Харківська державна академія культури (Харків, Україна)
Мухитдинов Мухсин Муминович	доктор технических наук, профессор, Научно-техническое общество радиотехники, электроники и связи Узбекистана (Узбекистан)
М'ясковський Михайло Євстахович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької філології та методики викладання німецької мови, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)
Олимхонова Дильноза Абдурашидовна	Ташкентский университет информационных технологий (Ташкент, Узбекистан)
Онищук Ірина Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Павелко Вікторія Вікторівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Пашечко Михайло Іванович	доктор технічних наук, професор, професор кафедри, Люблінська політехніка (Люблін, Польща)
Прус Алла Олександрівна	асистент кафедри педагогіки та психології, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Рибалко Людмила Сергіївна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна)
Толипов Уткир Каршиевич	доктор педагогических наук, профессор, начальник отдела внутренней инспекции и мониторинга, Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Ташкент, Узбекистан)
Фурман Олена Андріївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики трудового навчання та технологій, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Хмара Андрій Володимирович	асистент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Хом'юк Віктор Вікторович	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики, Вінницький національний технічний університет (Вінниця, Україна)
Хом'юк Ірина Володимирівна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри вищої математики, Вінницький національний технічний університет (Вінниця, Україна)
Швай Роксолояна Іванівна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та соціального управління, Національний університет «Львівська політехніка» (Львів, Україна)
Juhani Anttila	Academician, International Academy for Quality (Milwaukee, Helsinki)

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

Ахмедиева А.Т. 163
Бабій Н.В. 63
Барщ М. 197
Валенкевич О.В. 154
Безносюк О.О. 43
Василюк В.М. 98
Висоцька Л.В. 3
Вишневский М.И. 8
Демченко О.Й. 177
Довгань О.М. 51
Кадыров А.М. 163
Комарова И.А. 106
Кононко О.Л. 114
Кучерган Є.В. 57
Дзєдзіц К. 197
Лєнік К. 197
Ломакович А.М. 63
Ломакович В.Я. 177
Максимовський М.І. 72
Мухитдинов М.М. 163
М'ясковський М.Є. 187
Олимхонова Д.А. 163
Онищук І.А. 120
Павелко В.В. 80
Пашечко М.І. 197
Прус А.О. 128
Рибалко Л.С. 136
Толипов У.К. 16
Фурман О.А. 63
Хмара А.В. 51
Хом'юк В.В. 144
Хом'юк І.В. 89
Швай Р.І. 25
Juhani A. 34

ЗМІСТ

ВИЩА ОСВІТА **3**
Висоцька Л.В. КУЛЬТУРА ТОЛЕРАНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ 3
Вишневский М.И. ОПТИМИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО КОМПОНЕНТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОЕКТ «ИНТЕГРАЛЬНОЙ СОЦИОЛОГИИ» 8
Толипов У.К. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА 16
Швай Р.І. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ 25
Juhani Anttila. STRIVING FOR PERFORMANCE EXCELLENCE IN THE QUALITY OF UNIVERSITY 34

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ **43**
Безносюк О.О. МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛЬ І КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ 43
Довгань О.М., Хмара А.В. ОРГАНІЗАЦІЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ЗАХВОРЮВАННЯМИ ОРГАНІВ ДИХАННЯ 51
Кучерган Є.В. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕРІОДИКИ) 57
Ломакович А.М., Бабій Н.В., Фурман О.А. ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНОГО ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ДИНАМІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ 63
Максимовський М.І. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ 72
Павелко В.В. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ НА ПРИКЛАДІ ПРИЙОМІВ ПИСЬМОВОГО МНОЖЕННЯ Й ДІЛЕННЯ 80
Хом'юк І.В. ГОТОВНІСТЬ ДО ЗМІНИ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ 89

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА **98**
Василюк В.М. ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ І ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ 98
Комарова И.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ЭКОЛОГО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ 106
Кононко О.Л. ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ЯК БАЗОВОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА 114
Онищук І.А. АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ 120
Прус А.О. ПОКАЗНИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА 128

Рибалко Л.С. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХДИСЦИПЛІН 136
Хом'юк В.В. ПОЕТАПНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ 144

ВИВЧАЄМО ДОСВІД **154**
Валенкевич О.В. ОСВІТНІ ФОРМИ РОБОТИ ЧЕСЬКИХ МУЗЕЇВ (НА ПРИКЛАДІ «МУЗЕЮ СТОЛИЦІ ПРАГИ») 154
Мухитдинов М.М., Кадыров А.М., Ахмедиева А.Т., Олимхонова Д.А. РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ УЗБЕКИСТАНА 163

ЗА РУБЕЖЕМ **177**
Ломакович В.Я., Демченко О.Й. ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ 177
М'ясковський М.Є. ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА АВСТРІЇ – АСПЕКТИ ҐЕНЕЗИ СИСТЕМИ 187

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ **197**
Paszeczko M., Lenik K., Barszcz M., Dziedzic K. BADANIA TRIBOLOGICZNE POWŁOKI EUTEKTYCZNEJ FE-MN-C-B MODYFIKOWANEJ SI, NI, CR, CU WYKAZUJĄCEJ SAMOORGANIZACJĘ POWIERZCHNI TARCIA 197

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 203
АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК 206

CONTENTS

HIGHER EDUCATION **3**
Vysotska L.V. CULTURE IN THE CONTEXT OF TOLERANCE BOLOGNA PROCESS3
Vishnevskiy M.I. OPTIMIZATION SOCIAL AND HUMANITARIAN COMPONENT OF HIGHER EDUCATION AND PROJECT «INTEGRATED SOCIOLOGY» 8
Tolipov U.K. BASIC PRINCIPLES AND MECHANISMS OF IMPROVING THE LEVEL OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 16
Shvay R.I. INNOVATION PROCESSES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 25
Jukhani Antila. STRIVING FOR PERFORMANCE EXCELLENCE IN THE QUALITY OF UNIVERSITY 34

THEORY OF STUDIES **43**
Beznosyuk O.O. FUTURE TEACHERS AND CONTEXT TRAINING 43
Dovhan O.M., Hmara A.W. ORGANIZATION OF REHABILITATION OF CHILDREN WITH RESPIRATORY DISEASES 51
Kucherhan E.V. PERIODIZATION OF VALEOLOGICAL COMPONENT IN THE EDUCATIONAL SYSTEM 57
Lomakovych A.M., Babii N.V., Furman O.A. IMPLEMENTATION OF MODULE OBJECT-ORIENTED DYNAMIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT MOODLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER SCHOOL 63
Maksymovskyi M.I. DEVELOPING STUDENT YOUTH'S SOCIAL CULTURE BY MEANS OF ANIMATION ACTIVITIES IN INFORMATION SOCIETY 72
Pavelko V.V. FORMATION OF CALCULATING COMPETENCES BASIS IN MODERN CONDITIONS ON THE EXAMPLE OF WRITING METHODS OF MULTIPLICATION AND DIVISION 80
Khomyuk I.V. READY FOR CHANGE OF FORMATION OF MOBILITY IN THE FUTURE ENGINEERS 89

PROFESSIONAL EDUCATION **98**
Vasyliuk V.M. PROFESSIONALIZATION AND TECHNOLOGIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AS RECIPROCAL TENDENCIES OF MODERN UNIVERSITY 98
Komarova I.A. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS FOR ECO-SANATIVE EDUCATION OF CHILDREN 106
Kononko E.L. INTEGRAL APPROACH TO DEVELOPMENT OF INDEPENDENCY AS BASIC QUALITY OF FUTURE TEACHER 114
Onyschuk I.A. FUTURE PRE-SCHOOL EDUCATORS' READINESS TO SELF EXPRESSION 120
Prus A.O. INDICATORS FORMATION OF PROFESSIONAL FULFILLMENT OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS 128
Rybalko L.S. FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES IN TEACHING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES 136
Khomyuk V.V. TECHNOLOGY PHASED FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS 144

STUDIES EXPERIENCE **154**
Valenkevych A.V. EDUCATIONAL FORMS OF WORK CZECH MUSEUM (FOR EXAMPLE «MUSEUM CAPITAL CITY OF PRAGUE») 154
Mukhitdinov M.M., Kadyrov A.M., Akhmedieva A.T., Olimhonova D.A. DEVELOPMENT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF UZBEKISTAN 163

PEDAGOGY ABROAD **177**
Lomakovych V.Ya., Demchenko O.Y. EDUCATION IMPLEMENTATION FOR PERMANENT DEVELOPMENT IN GERMAN SCHOOLS 177
Miaskovskyi M.Ye. PEDAGOGICAL EDUCATION IN AUSTRIA – ASPECTS OF SYSTEM GENESIS 187

DISCUSS THE PROBLEM **197**
Pashechko M., Lyenik K., Barshch M., Dzyedzits K. RESEARCH OF TRIBOLOGICAL OF COATING OF EUTECTIC ALLOY FE-MN-C-B MODIFIED SI, NI, CR, CU SHOWING THE SELF-ORGANIZATION OF THE FRICTION SURFACE 197

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 203
ALPHABETICAL INDEX 206

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Збірник наукових праць

Серія: Педагогіка

Випуск 7

Матеріали подані мовою оригіналу

Літературні редактори – Волянюк І.О., Невідомська Л.М.
Технічний редактор – Юрчук С.П.
Комп'ютерна верстка – Ящук Л.В.
Макет обкладинки – Юрчук С.П.

За зміст і достовірність опублікованих матеріалів (підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей) відповідають автори.
Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.
Рукописи рецензуються.

Підписано до друку 06.04.2017 р. Зам. № 273
Формат 60х90/8. Гарнітура ARIAL.
Папір офісний. Друк RISO.
Ум. друк. арк. 25,6.
Тираж 100 примірників.

Видруковано у видавничому центрі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ТР № 16 від 14.04.2003 р.