

**ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

ВІСНИК

**ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 19

Глухів – 2011

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

ББК 74.58

В – 53

Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: зб. наук. праць. Вип. 19 / Глухівський НПУ ім. О.Довженка ; редкол: О. І. Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Глухів: ГНПУ ім. О.Довженка, 2011. – 186 с. – (Серія: Педагогічні науки; вип. 19).

ISBN 966-376-07-53

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, методики навчання, виховання молоді в навчальних закладах.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

ББК 74.58

Редакційна колегія:

Головний редактор: доктор історичних наук, кандидат педагогічних наук, професор Курок Олександр Іванович.

Заступник: кандидат педагогічних наук, доцент Зінченко Володимир Павлович.

Секретар: кандидат філологічних наук, Медвідь Наталія Сергіївна.

Члени редколегії:

Вашуленко Микола Самійлович – дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (ГНПУ ім. О. Довженка);

Вільчковський Едуард Станіславович – доктор педагогічних наук, професор (Волинський НУ ім. Лесі Українки);

Загородня Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент (ГНПУ ім. О. Довженка);

Зайцева Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент (ГНПУ ім. О. Довженка);

Каліш Валентина Антонівна – кандидат педагогічних наук, доцент (ГНПУ ім. О. Довженка);

Кузнецова Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор (ГНПУ ім. О. Довженка);

Курок Віра Панасівна – кандидат педагогічних наук, доцент (ГНПУ ім. О. Довженка);

Міщик Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор (ГНПУ ім. О. Довженка);

Новиков Анатолій Олександрович – доктор філологічних наук, професор (ГНПУ ім. О. Довженка);

Носко Микола Олексійович – доктор педагогічних наук, професор (Чернігівський НПУ ім. Т.Г. Шевченка);

Пашківська Наталія Арсенівна – доктор педагогічних наук, професор (ГНПУ ім. О. Довженка);

Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України);

Сидоренко Віктор Костянтинович – член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (Національний університет біоресурсів і природокористування України);

Собко Валентина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент (ГНПУ ім. О. Довженка).

Затверджено Вченою Радою Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 3 від 07 грудня 2011 р.)

Затверджено ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (Постанова Президії ВАК України від 30 червня 2004 р. №3-05/7)

Адреса редакції: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400

ISBN 966-376-053-2

ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

У статті розглядаються питання системного дослідження якості освіти, визначаються принципи управління нею і можливість використання основних положень, принципів та наслідків, визначеними Державними стандартами України (ДСТУ ISO 9000-2001) для проектування системи моніторингу і управління якістю освіти у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: моніторинг, НПУ імені М. П. Драгоманова, якість освіти, студенти, аспект.

Постановка проблеми. Перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, зміна технологій, осучаснення освітянської діяльності вимагають модернізації системи освіти, підвищення її якості. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена також глибинними змінами в системі й структурі освіти України та необхідності її інтеграції у світовий та європейський освітній простір. А будь-яка держава, що дбає про свій рейтинг цивілізованості у світі, повинна розробляти стратегію і тактику управління освітою. Адже рівень розвитку системи освіти є не наслідком, а причиною економічних успіхів країни. Це переконливий доказ тези: "Пора зрозуміти в усіх ешелонах управління, що наука має розвиватися швидше економіки, а освіта – швидше науки". Це закон прогресивного розвитку суспільства. Тому роль управлінського рішення є значущою не тільки для сьогодення, але й для перспективного розвитку освіти як системного явища, і розробка методології підготовки, прийняття та реалізації управлінського рішення в освіті є нагальним завданням державного значення.

Оскільки інтеграційним стержнем, основою і принципом системи освіти є її якість, то управління якістю постає як проблема, без вирішення якої про ефективність реформування системи, а тим більше, про становлення конкурентноздатної національної системи освіти, не може бути й мови.

У сучасних умовах управлінське рішення в освіті повинно базуватися на новітніх методологічних розробках з урахуванням кращих зразків попередніх часів як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Аналіз науково-методичної літератури показує, що проблему підвищення ефективності управління якістю освіти порушено в ряді наукових праць. Наприклад, у педагогічній літературі Ю. Бабанський, З. Ков'язіна, А. Киверялг, І. Підласий, А. Поташник розкривають ряд педагогічних умов, що забезпечують ефективність управління. З дослідження цієї проблеми в українській науково-педагогічній літературі можна назвати також ряд авторів: В. Андрущенко, В. Бондар, О. Бугайов, І. Булах, М. Бурда, І. Буринська, В. Вікторов, С. Гончаренко, Л. Горбунова, І. Зязюн, М. Култаєва., О. Локшина, В. Лутай, О. Ляшенко, М. Михальченко, О. Овчарук, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Ярошенко, у роботах яких отримали більш-менш визначене трактування окремі питання управління якістю освіти. Загалом же можна зробити висновок, що системні дослідження управління якістю освіти в Україні практично не проводилися.

Виклад основного матеріалу. Світова освітня практика показує, що традиційних методів, які забезпечували б якість навчання в сучасних умовах, вже недостатньо. Життя вимагає нових організаційних і методичних підходів до вирішення цієї проблеми, і якісний рівень освіти забезпечується у світі за допомогою відповідних механізмів, що отримали назву моніторингу.

Моніторинг якості освіти – це система збирання, опрацювання та розповсюдження інформації про освітню систему для безперервного відстеження її стану і прогнозу розвитку. Об'єктами моніторингу можуть бути:

- окремі підсистеми освіти (вища, загальна середня, позашкільна, професійно-технічна тощо);
- різні аспекти і процеси, що відбуваються в системах освіти;
- навчальні досягнення тих, хто навчається і т. д.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 29.10.2007 р. за № 948 вищі навчальні заклади I-IV рівнів акредитації зобов'язані постійно проводити моніторинг рівня знань, умінь,

навичок і компетенцій з усіх циклів нормативних дисциплін. Аналіз результатів навчальних досягнень студентів періодично (один раз у семестр) розглядати на засіданні Вченої ради. Проте створення єдиної системи моніторингу і оцінювання якості освіти ускладнюється багатьма факторами, передусім, відсутністю загальноприйнятої інтерпретації самих термінів "моніторинг", "якість освіти", "оцінювання якості освіти" тощо, а також відсутністю коштів, оскільки моніторинг потребує значних затрат.

У Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова з ініціативи і за завданням ректора академіка В. Андрущенка ще з 2005 року запроваджено моніторинг якості освіти. При цьому під терміном "моніторинг" ми розуміємо постійне і систематичне збирання й опрацювання дослідницькими методами інформації про навчально-виховний процес і пов'язані з ним сфери діяльності університету з метою визначення і реалізації оптимальних шляхів підвищення якості освіти.

"Оцінювання навчальних досягнень студентів" у повному обсязі цього процесу, тобто з усіма формами, методами і засобами його проведення, ми розглядаємо і реалізуємо як складову частину моніторингу якості освіти.

Для забезпечення моніторингу якості освіти в НПУ імені М. П. Драгоманова здійснено ряд організаційно-методичних заходів, в т. ч. створено:

- загальноуніверситетська та інститутські (факультетські) групи моніторингу якості освіти;
- Науково-методичний центр моніторингу якості освіти як структурний підрозділ університету.

Визначено цілі, зміст моніторингу, форми, методи і засоби його проведення, тобто запроваджено моніторинг загалом як методичну систему.

Нажаль, у практиці немає єдиного підходу до здійснення моніторингу. Часто він ототожнюється лише з контролем і сприймається переважно як перевірка. Проте оцінювання ефективності роботи навчального закладу, проектування системи управління якістю освіти в ньому має ґрунтуватися на освітньому моніторингу як інноваційному інструментарію (засобу) управління якістю освіти, оскільки контроль – це лише одна із функцій освітнього менеджменту.

Радикальні перетворення в економіці України, необхідність інтеграції її у світовий та європейський освітній простір обумовили головну навчально-виховну мету навчальних закладів – випуск конкурентноздатного спеціаліста. Отже, якість освіти є визначальним фактором конкурентноздатності випускника. Тому сучасний конкурентноздатний навчальний заклад повинен мати відпрацьовану, ефективну систему управління якістю підготовки майбутніх фахівців.

Ми розділяємо і підтримуємо думку тих авторів, роботи яких з побудови системи управління якістю освіти в навчальному закладі базуються на стандартах серії ISO 9000, хоч є і заперечення проти такого підходу. Наприклад, Т. Дороболук, Б. Калачевський, А. Носов вважають, що стандарти управління якістю серії ISO 9000 створені для управління якістю об'єктів з чітко визначеними і незмінними властивостями в умовах ринкової конкуренції виробників. Об'єктом же "виробництва" в системі освіти є свідомість людини – об'єкт далеко не вивчений, з нечітко визначеними параметрами, що самовільно змінюються під впливом непередбачених факторів. Саме ж "виробництво" відбувається у відсутності ринкових і конкурентних відносин між виробниками. Тим самим застосування стандартів серії ISO 9000 до побудови системи управління якістю освіти дуже жорстко обмежене [4; 5].

По-перше, зауважимо, що ми досліджуємо питання управління якістю освіти, а не людської свідомості. По-друге, уточнимо, що система управління якістю – це частина системи управління організацією, яка спрямована на досягнення результатів відповідно до цілей у сфері якості і на задоволення потреб, очікувань або вимог зацікавлених сторін [15, п. 2.11]. Усі вимоги державного стандарту загальні і призначені для застосування всіма організаціями, незалежно від їхнього типу, розміру та продукції, яку постачають. Якщо внаслідок характеру організації та її

продукції неможливо застосувати деякі вимоги стандарту ISO 9000, можна розглянути питання щодо вилучення цих вимог.

Якщо вилучення зроблені, то декларувати відповідність цьому державному стандарту можна лише тоді, коли ці вилучення стосуються вимог розділу 7 стандарту і не впливають негативно на здатність організації або на її обов'язок постачати продукцію, яка задовольняє вимоги замовника та застосовні регламентувальні вимоги [14, п. 1.2].

Кожна система – дидактична, виховна, методичної роботи чи навчальний заклад загалом – будується на певних фундаментальних засадах, які відображають її головні риси. Це стосується і системи управління навчальними установами, яка також базується на поєднанні загальних принципів соціального управління, менеджменту та специфіки функціонування конкретного закладу.

На основі аналізу системи управління різних типів навчальних закладів України, теорії і практики соціального управління в державі, нормативних джерел Міністерства освіти і науки В. Маслов та В. Шаркунова виділили об'єктивні тенденції та закономірності функціонування установ і сформулювали принципи менеджменту, дотримання яких, на думку авторів, забезпечить високу якість керівництва педагогічними колективами [8]. Це такі:

1. Принцип соціальної детермінації в управлінні навчальним закладом.
2. Принцип гуманізації і психологізації в діяльності менеджера.
3. Принцип науковості і компетентності в управлінні установами освіти.
4. Принцип інформаційної достатності в менеджменті.
5. Принцип аналітичного прогнозування в діяльності менеджера.
6. Принцип оперативного регулювання.
7. Принцип зворотного зв'язку.
8. Принцип наступності і перспективності.
9. Принцип демократії та централізму.
10. Принцип стимулювання і згуртування кадрів у діяльності менеджера.
11. Принцип правоти пріоритетності і законності.
12. Принцип фінансово-економічної раціональності і ділової активності.

Проектуючи систему управління якістю освіти як складову системи управління навчальним закладом і не деталізуючи тут викладену систематику принципів менеджменту в установах освіти, віднесемо дані принципи до складу науково-методичних засад управління якістю освіти, обґрунтовано поєднавши їх з принципами управління якістю.

Встановлено вісім принципів управління якістю, які найвище керівництво може використовувати для поліпшення показників діяльності організації.

а) Орієнтація на замовника.

Організації залежать від своїх замовників і тому повинні розуміти поточні та майбутні потреби замовників, виконувати їхні вимоги і прагнути до перевищення їхніх очікувань.

б) Лідерство.

Керівники встановлюють єдність мети та напрямів діяльності організації. Їм слід створювати та підтримувати таке внутрішнє середовище, в якому працівники можуть бути повністю залучені до виконання завдань, що стоять перед організацією.

в) Залучення працівників.

Працівники на всіх рівнях становлять основу організації, і їхнє повне залучення дає змогу використовувати їхні здібності на користь організації.

г) Процесний підхід.

Бажаного результату досягають ефективніше, якщо діяльністю та пов'язаними з нею ресурсами управляють як процесом.

д) Системний підхід до управління.

Ідентифікування, розуміння та управління взаємопов'язаними процесами як системою сприяє організації у результативнішому та ефективнішому досягненні її цілей.

е) Постійне поліпшення.

Постійне поліпшення діяльності організації в цілому слід вважати незмінною метою організації.

ж) Прийняття рішень на підставі фактів.

Ефективні рішення приймають на підставі аналізування даних та інформації.

и) Взаємовигідні стосунки з постачальниками.

Організація та її постачальники є взаємозалежними, і взаємовигідні стосунки підвищують спроможність обох сторін створювати цінності.

Ці вісім принципів управління якістю формують основу стандартів на системи управління якістю, які входять до стандартів серії ISO 9000 [15].

Для визначення науково-методичних засад управління якістю освіти і проектування на цій основі відповідної системи управління необхідне системне дослідження якості освіти, яке, на думку В. Вікторова [3], передбачає вивчення комплексу проблем, які охоплюють:

а) з'ясування сутності базових понять якості освіти (її означення, структурні компоненти, властивості, критерії норми тощо);

б) визначення процедур і показників оцінювання якості освіти (як освітнього процесу, результату та функціональної системи);

в) проведення моніторингу та прийняття управлінських рішень з метою забезпечення встановлених норм якості освіти на всіх її рівнях.

Безперечно, що ефективність досліджень з питань управління якістю освіти та їх результати залежать безпосередньо від того, що розуміється під терміном "якість освіти".

Саме поняття якості освіти є багатозначним і пов'язане з різноманітними аспектами освітнього процесу. Якість освіти містить суспільні та психолого-педагогічні, економічні й інші характеристики. У найширшому розумінні якість освіти в світі розуміють як відповідність закладених ресурсів, самого процесу й отриманих результатів та наслідків щодо цілей освіти, стандартів і вимог суспільства [9, с. 15]. Якість освіти трактується: як суспільний ідеал освіченості людини, як результат її навчальної діяльності, як процес організації навчання і виховання, як критерій функціонування освітньої системи.

До внутрішніх характеристик якості освіти можна віднести: а) якість освітнього середовища ("технологічність" управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал навчального закладу тощо); б) якість організації освітнього процесу (науковість та доступність змісту освіти, педагогічна майстерність викладача, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо); в) якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень студентів, розвиток їх мислення, ступінь соціальної адаптації, культури і вихованості студентів тощо).

У процесі аналізу наведених вище визначень та ряду літературних джерел і в результаті відповідного синтезу під якість освіти ми розуміємо комплекс характеристик професійної свідомості, що визначають здатність фахівця успішно здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог економіки на сучасному етапі розвитку суспільства.

Підтримуючи, об'єднуючи та доповнюючи думки О. Анненкової [1] і В. Ніколаєвського [12] щодо компонентів якості освіти, водночас не претендуємо на їх повне визначення у такому переліку:

– Якість підготовки вступників.

– Професійна підготовка викладачів, їх особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо).

– Навчально-методичне забезпечення навчального процесу (підручники, навчальні посібники, методичні розробки та ін.).

– Наявність системи контролю й оцінки викладання, рівня знань студентів, адекватної сучасним вимогам.

– Застосування у навчальному процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, ТСО, Інтернет-технологій і т. ін.).

– Залучення викладачів і студентів до науково-дослідницької діяльності.

- Відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам.
- Контакти з провідними закордонними фахівцями.
- Належне матеріально-технічне забезпечення навчального процесу.
- Забезпеченість науковою літературою, що відповідає сучасним вимогам.
- Використання матеріалів соціологічних та інших досліджень.
- Спрямованість викладання на формування соціологічних якостей сучасного фахівця.
- Стимулювання самостійної роботи студентів.

Система оцінювання навчальних досягнень – це також складне поняття, що охоплює види оцінювання, функції оцінювання (заохочувальну, соціальну, виховну, інформаційну тощо), шкалу оцінювання, процедури, суб'єктів оцінювання тощо. З огляду на об'єктивність оцінювання в країнах, (наприклад, Європейського Союзу) процедури оцінювання ділять на внутрішні та зовнішні [8, с. 19].

А. Ветрова і Р. Музиченко, наприклад, вважають, що в нових економічних умовах, коли заклади системи освіти стають повноправними учасниками ринкових відносин (виконують замовлення ринку праці), найбільш об'єктивним і логічним з точки зору суспільства і держави буде оцінка якості їх роботи споживачами трудових ресурсів (роботодавцями), а не самими учасниками освітнього процесу ("сам навчаю – сам і оцінюю"). Під якістю освіти дослідники розуміють рівень задоволення вимог споживачів кадрових ресурсів, які в даному випадку є активними учасниками бізнес-процесу навчальних закладів. Споживачі оцінюють якість освіти передусім за наявністю у випускників необхідних характеристик (конкурентноздатності їх знань і вмінь) і відповідність їх попиту споживачів [2].

У даний час можна виділити три підходи до оцінювання якості освіти. Перший – теоретичний, полягає в теоретико-методичному дослідженні проблеми. При цьому далеко не завжди проглядаються шляхи переходу від теоретичного рівня до практичних розробок методики оцінювання якості і запровадження її в навчальний процес.

Другий – практичний підхід, передбачає створення засобів (наприклад, контролю) для оцінювання якості, не замислюючись над концептуальними складовими дослідження.

Ми обираємо третій підхід, що передбачає поєднання в дослідженні теоретико-методологічної і практичної складових.

Таким чином, якість освіти доцільно розглядати в двох аспектах:

- зовнішній аспект: якість результату освітнього процесу – відповідність рівня підготовки випускників попиту роботодавців (вимогам стандартів);
- внутрішній аспект: характеристики системи забезпечення цієї якості – зміст освіти, рівень підготовки абітурієнтів, студентів, викладацьких кадрів, інформаційно-методичний супровід, матеріально-технічне забезпечення якості підготовки, використовувані освітні технології, наукова діяльність тощо.

Висновки. Враховуючи вище викладене, наше дослідження питань управління якістю освіти сконцентруємо у рамках внутрішнього аспекту. При цьому проектування системи управління якістю освіти ми будемо здійснювати на основі положень, принципів і наслідків, визначених Державними стандартами України (ДСТУ ISO 9000-2001).

В основу системи управління якістю покладено процес, а одним із принципів є процесний підхід. Будь-яку діяльність або комплекс видів діяльності, для яких використовують ресурси щодо перетворення входів на виходи, можна розглядати як процес. Для ефективного функціонування організації необхідно визначити численні взаємопов'язані та взаємодійні процеси і управляти ними. Часто вихід одного процесу безпосередньо є входом наступного процесу. Систематичне визначення процесів та їх взаємодії в організації, а також управління ними називають "процесним підходом" [15, п. 2.4]. Такими процесами, які охоплюють всю діяльність навчального процесу, є: профорієнтація і прийом, навчально-виховний процес, науково-дослідна діяльність, підготовка і підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, організація інформаційного та матеріально-технічного забезпечення, міжнародне співробітництво, побут і відпочинок студентів, забезпечення зв'язків з роботодавцями.

Побудова ефективної системи освіти, а в ній підсистеми управління якістю освіти, дозволить суспільству виживати і розвиватися в сучасному світі. Наявність системи менеджменту освіти необхідна умова співробітництва в рамках Болонських домовленостей, від якого залежить інтеграція держави з розвинутими країнами.

Література

1. Анненкова О. С. Компоненты качества профессиональной подготовки специалиста / О. С. Анненкова // Проблемы модернизации высшего профессионального образования в контексте Болонского процесса: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Алт. Гос. Техн. Ун-т им. И. И. Ползунова. – Барнаул : Изд-во Алт ГТУ, 2004. – 239 с. – ISBN 5-7568-044-8.
2. Ветрова А. А. Рейтинговая методика в основе мониторинга и управления качеством образования / А. А. Ветрова, Р. В. Музыченко // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 7. – С. 8-10.
3. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз): монографія / В. Г. Вікторов. – Дніпропетровськ: "Пороги". – 2005. – 286 с.
4. Дороболук Т. Б. О правомерности применения термина "услуга к образованию" / Т. Б. Дороболук, Б. А. Калачевский, А. В. Носов // Проблемы модернизации высшего профессионального образования в контексте Болонского процесса : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Алт. Гос. Техн. Ун-т им. И. И. Ползунова. – Барнаул: Изд-во Алт ГТУ, 2004. – 239 с. – ISBN 5-7568-044-8.
5. Дороболук Т. Б. О применении стандартов ИСО 9000 к управлению качеством образования / Т. Б. Дороболук, Б. А. Калачевский, А. В. Носов // Проблемы модернизации высшего профессионального образования в контексте Болонского процесса: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Алт. Гос. Техн. Ун-т им. И. И. Ползунова. – Барнаул: Изд-во Алт ГТУ, 2004. – 239 с. – ISBN 5-7568-044-8.
6. Калініна Л. Специфіка інформаційного управління закладами освіти / Л. Калініна // Освіта і управління. – 2003. – Т.6, число 3. – С. 47-48.
7. Кандаурова Н. М. Основные направления модернизации высшего образования / Н. М. Кандаурова // Проблемы модернизации высшего профессионального образования в контексте Болонского процесса: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Алт. Гос. Техн. Ун-т им. И. И. Ползунова. – Барнаул: Изд-во Алт ГТУ, 2004. – 239 с. – ISBN 5-7568-044-8.
8. Маслов В. І. Принципи менеджменту в установах освіти / В. І. Маслов, В. В. Шаркунова // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, число 1. – С. 77-84.
9. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи : посібник / [Заг. ред. О. І. Локшиної] – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.
10. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні : рекомендації з освітньої політики / [Під заг. ред. О. І. Локшиної] – К. : К.І.С., 2004. – 160 с.
11. Наказ Міністерства освіти і науки України № 948 від 29.10.2007 р. "Про удосконалення механізмів зовнішнього та внутрішнього оцінювання навчальних досягнень студентів".
12. Ніколаєвський В. М. Соціологічна освіта в Україні: критерії та основні стратегії досягнення якості. – <http://www.sociology.karkov.ua/docs/chten01/nick.doc>.
13. Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. № 1095 "Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти".
14. Системи управління якістю. Вимоги. (ISO 9001:2000. IDT). – К. : Держстандарт України, 2001. – 25 с.
15. Системи управління якістю. Основні положення та словник (ISO 9000-2000, IDT), ДСТУ ISO 9000-2001 (Видано ISO в 2000). – К.: Держстандарт України, 2001. – 29 с.
16. Францен Г. Е. Вопросы создания и совершенствования системы качества профессионального образования в вузе / Г. Е. Францен // Проблемы модернизации высшего профессионального образования в контексте Болонского процесса: Материалы Всероссийской

научно-практической конференции, Алт. Гос. Техн. Ун-т им. И. И. Ползунова. – Барнаул: Изд-во Алт ГТУ, 2004. – 239 с. – ISBN 5-7568-044-8.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы системного исследования качества образования, определяются научно-методические принципы управления им и возможность использования основных положений, принципов и следствий, определяемых Государственными стандартами Украины (ДСТУ ISO 9000-2001) для проектирования системы мониторинга и управления качеством образования в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: мониторинг, НПУ имени М.П. Драгоманова, качество образования, студенты, аспект.

Summary

The questions of system research of education quality are examined in the article, scientifically methodical principles of its management and the possibility of using of main principles and results, which are determined by the State standards of Ukraine (DSTU ISO 9000-2001), for planning of the system of monitoring and management of quality of education in a higher education establishment are determined.

Key words: monitoring, NPU named after of M.P. Dragomanov, quality of education, students, aspect.

УДК 371.134:641.5

Л. З. Шильман, С. М. Руденко

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЄВОГО АПАРАТУ КУЛІНАРНОЇ ПРОДУКЦІЇ – ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ

У роботі обґрунтована необхідність створення "Словника кулінара" як основи формування понятійного апарату кулінарної продукції підготовки вчителя технології, коротко охарактеризована методологія і методика створення словникових статей, охарактеризовано склад термінів, які включені до нього.

Ключові слова: кулінарія, словник, термінознавство.

Постановка проблеми. Україна на початку ХХІ століття переживає складний період трансформації суспільного розвитку і радикальних перетворень у галузі освіти. Спрямованість реформи вищої школи на гуманізацію та гуманітаризацію освіти дає можливість реалізувати соціальне замовлення щодо формування мовної свідомості студентів – майбутніх фахівців у різних галузях знань.

Вищі педагогічні навчальні заклади мають вагомий досвід професійної підготовки майбутніх учителів технології. Однак докорінні зміни в змісті технологічної освіти значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки вчителів трудового навчання.

Невід'ємним елементом підготовки вчителя технології є володіння фаховою термінологією. Цій проблемі присвячено низку наукових праць, зокрема кандидатську дисертацію Н. Г. Левченко [3].

Одночасно аналіз стану підготовки майбутніх вчителів трудового навчання з кулінарії показав, що під час викладання фахових дисциплін найменше уваги приділяється формуванню у них поняттєво-термінологічного апарату.

Тому ми взяли на себе обов'язок скласти "Словник кулінара", який би озброїв майбутнього вчителя професійною термінологією.

Виклад основного матеріалу. "Словник кулінара" – термінографічна праця, призначена виконувати три основні функції: 1) систематизувальну, 2) довідкову, 3) навчальну.

Об'єктивно розвиток термінознавства випереджає розвиток термінографії. Зокрема таке випередження пояснюється тим, що термінологічні словники складають переважно фахівці вузьких галузей знань, а завдання термінографії полягає в об'єднанні зусиль спеціалістів і

лінгвістів на ниві термінологічного словникарства, що і було зроблено під час створення презентованої праці.

Відбір термінів для словника відбувався значною мірою під впливом методологічної концепції авторів. Однією з важливих умов формування словника (списку термінів без дефініцій) є попереднє моделювання логіко-поняттєвої системи, характерної для описуваної в словнику галузі знань з огляду на такі необхідні вимоги до терміна, як систематичність, зрозумілість, короткість, простота, словотвірні можливості, евфонія (милозвучність), відповідність лінгвістичним правилам і мовним нормам.

З багатьох проблем термінографії кардинальною є проблема визначення (в широкому лексикографічному розумінні), проблема семантизації одиниць словника. "Будь-яке ідеальне наукове поняття лише тоді стає доступним для наукового осмислення, коли воно виражене словесно за допомогою терміна і введене в науковий обіг за допомогою визначення" [1, с. 6]. Витворюючи концепцію про нові знання в конкретній предметній галузі, ми спираємося на думку О. О. Потєбні про те, що науковець не безпосередньо працює з реальною дійсністю, а опосередковано – після того, як вона пройшла через форму слова, оскільки єдиним будівельним матеріалом науки є поняття, складені з об'єктивованих у слові ознак образу. Поняття подають словами, однак слово залучають для уможливлення оперування поняттями, сформованими на основі спостережень, образів експериментальних даних, аналізу, синтезу тощо. "Уся творча діяльність науковця стосовно факту вичерпується мовленнєвим текстом, яким він (факт) подається" [5, с. 12].

Слідом за З. І. Комаровою [2], укладачі "Словника кулінара" дотримувались двох методологічних постулатів термінографічної семантизації (виявлення значення):

– адекватна семантизація залежить від типу і розміру словника, соціальної категорії користувачів, якій призначено працю, рівня методології та методики термінологічної теорії та термінографічної традиції галузі і навіть рівня професійного консенсусу;

– пріоритет термінографічної прагматики, певний компроміс між термінографічними теорією та практикою, що дає можливість зняти протиріччя і визначити такі параметри, як критерії відбору вокабул (заголовків словникових статей), використання ілюстративного матеріалу, обґрунтування системи поміток, удосконалення основних засобів семантизації та побудова словникової статті.

Терміни, що ввійшли до "Словника", охоплюють різні аспекти кулінарії:

- терміни, що характеризують спеціальність (кулінарія, кулінар);
- терміни теоретичної кулінарії (денатурація білків, клейстеризація крохмалю, окислення жирів тощо);
- терміни, що характеризують продукти, які формують або поліпшують якість продукції (агар, агароїд, фуцеларан, спеції, глутамат натрію);
- терміни, що характеризують прийоми кулінарного оброблення продуктів (відбивання, обпалення, освітлення бульйонів, заварювання чаю тощо);
- терміни, що характеризують різні види кулінарної та кондитерської продукції: напівфабрикати, кулінарні вироби, страви, напої, кондитерські вироби (азу, борщі, пюре, вергуни, креми тощо).

Дефінування термінів було здійснено насамперед на основі нормативних документів, у яких фігурує безпосереднє визначення певних понять або з яких опосередковано, через контекст, окреслюється термінологічне значення. Такими документами, зокрема, є збірники рецептур страв української кухні. Поряд з цим використані і словники, довідники, видані раніше [4; 6].

Висновок. Критеріями відбору термінів до "Словника кулінара" були, перш за все, частотність їх уживання в текстах зі спеціальності, їхня цінність для досліджуваної терміносистеми, доцільність уживання в певних контекстах аналізованої мови спеціального призначення (зокрема, підмови кулінарії).

Сподіваємось, що оволодіння студентами термінологічним мінімумом понять, представленим у словнику, стане основою для подальшого осягнення ними системних засад отримуваної спеціальності.

Література

1. Дубичинский В. В. Терминографическая проблематика / В. В. Дубичинский // Сучасні проблеми термінології та термінографії : тези доповідей міжнар. наук. конференції / Київ, 2-4 лютого 2000 р. – К. : КМУЦА, 2000. – С. 6-7.
2. Комарова З. И. Основы теории терминологической семантизации / З. И. Комарова // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лексикографии. – Иваново : Юнона, 1997. – С. 195-205.
3. Левченко Н. Г. Формування у майбутніх учителів трудового навчання фахових понять з основ кулінарії : Автореферат дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Левченко. – К. : 2011. – 19 с.
4. Похлебкин В. В. Кулинарный словарь / В. В. Похлебкин. – М. : Центрполиграф, 1996. – 503 с.
5. Пуанкаре А. О науке / А. Пуанкаре. – М. : Наука, 1983. – 301 с.
6. Справочник кулинара: Рецепты и термины / Сост. Рыженко В. И. – М. : Махаон, ООО "Гамма Пресс 2000", 2000. – 416 с.

Резюме

В работе обоснована необходимость создания "Словаря кулинара" как основы формирования понятийного аппарата подготовки учителя технологии кулинарной продукции, кратко охарактеризована методология и методика создания словарных статей, охарактеризован состав включенных в него терминов.

Ключевые слова: кулинария, словарь, терминоведение.

Summary

In this paper the necessity of creating a "Chef's Dictionary" as the basis for the formation of the conceptual apparatus for teacher of culinary products technology training is grounded, the methodology and technique for creating dictionary articles is briefly described, the inventory of the included terms is characterized.

Key words: cooking, dictionary, terminology

УДК: 37.091.12:62/64

Т. А. Газука

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті актуалізується проблема формування позитивної мотивації студентів до проектної діяльності як умови ефективної їх підготовки до цього виду діяльності в умовах вузівського навчання.

Ключові слова: мотив, мотивація, навчальна мотивація, педагогічна умова.

Постановка проблеми. Науково-педагогічні дослідження переконують у тому, що ефективність навчальної діяльності студентів у значній мірі залежить від мотиваційної сфери. Саме мотивація виконує такі функції, як: спонукає до навчальної діяльності, направляє і організовує її, надає їй особистісного сенсу і значимості.

Спираючись на психологічне тлумачення поняття мотивації розкрите у працях: Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперина, В. В. Давидова, А. Р. Лурії, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, Г. П. Щедровського, можемо стверджувати, що проектна діяльність, як і будь-яка інша діяльність, не може здійснюватися без позитивної мотивації до зазначеного виду діяльності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні мотивації як педагогічної умови підготовки майбутніх учителів трудового навчання до проектної діяльності.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу діяльності можна виокремити два аспекти:

1) мотиваційний, за якого складовими одиницями діяльності розглядають потреби, цілі, мотиви, предмет і засоби діяльності;

2) операційний, за якого її елементи є дії та операції.

Макроструктура діяльності, за О.М. Леонт'євим: діяльність – дія – операція співвіднесені з мотив – мета – умова.

Отже, мотив є невід'ємною складовою діяльності.

До діяльності людину спонукають різні потреби, які відображаються в її свідомості у вигляді образів та відповідних до них об'єктів, що ведуть до задоволення цих потреб. Наявність цілі додає діяльності певну спрямованість. Віддалена ціль діяльності конкретизується в ряді більш близьких цілей, які є ступенями до її досягнення. Від характеру мотивації діяльності здебільшого залежить наполегливість у її виконанні і тим самим успіх у досягненні цілі. Мотиви і цілі діяльності залежать від суспільних умов життя людини та рівня його індивідуального розвитку.

Структурна схема процесу зовнішньої і внутрішньої діяльності, охарактеризована М.С. Каганом [2], виглядає наступним чином:

1. всяка цілеспрямована активність суб'єкта повинна мати внутрішню мотивацію, вироблення цієї мотивації – перша задача управляючої підсистеми, тобто психіки;

2. мотивація процесу діяльності повинна перетворюватися у конкретну орієнтацію цього процесу, що виражається у цілесподіванні і розробці плану, програми, технології дії.

Окремим видом діяльності є проектна діяльність. Як і будь-яка діяльність проектна діяльність має певну структуру, яка містить у собі мету, мотиви, функції, зміст, внутрішні і зовнішні умови, методи, засоби, предмет, результат та етапи виконання проектною діяльністю. Проектну діяльність у навчальному процесі можна розглядати як високомотивовану самостійну пошукову та пізнавально-трудова діяльність, орієнтовану на створення навчального проекту, що виконується під керівництвом педагога [5].

Під мотивом навчальної діяльності розуміють всі фактори, що обумовлюють виявлення навчальної активності: мотиви, мета, настанови, почуття обов'язку, інтереси, тощо. Відповідно до психологічної формули "інтерес – стимул – реакція на стимул – мотив дії – сама дія", позбавивши студента стимулу, не варто чекати від нього успішного вирішення навчальних завдань.

Як відомо, причиною побудови тієї або іншої мети діяльності є мотиви, що спонукають людину до діяльності. Для мети навчання важливо те, що у ході самої діяльності відношення мотивів і цілей може змінюватися, цілі можуть ставати мотивом діяльності.

Мета – важливий структурний елемент проектною діяльності студентів. Метою такої діяльності будемо вважати уявлення кінцевого результату проектною діяльності.

Таким чином, одним з важливих елементів проектною діяльності є її мотиви. Необхідно враховувати, що різні вікові групи мають різні мотиви. Виділяють такі мотиви проектно-технологічної діяльності: пізнавальні (задоволення потреби в знаннях, уміннях, навичках), матеріальні (задоволення потреби в продуктах харчування, одягу, предметах побуту і т. п.), соціально-професійні (задоволення потреби в соціально-професійному самовизначенні), художньо-естетичні (задоволення потреби в красі), духовні (задоволення потреби в самопізнанні, самореалізації і самовдосконаленні).

Важливою педагогічною умовою є створення позитивної мотивації до проектною діяльності.

Невід'ємною частиною будь-якої діяльності, а також проектною діяльності є її спонукаючий аспект, який забезпечує активність особистості.

Поведінка людини, її діяльність, її мотиваційна сфера не може бути розкрита без співвідношення їх з потребами людини. Потреби, опредмечуючись, переходять у мотиви, які визивають певну діяльність студентів – навчання різнопланового характеру. Викладач повинен ясно уявляти ті мотиви, які визначають характер навчання студентів. На діяльність студентів

великий вплив здійснює наявність глибокого інтересу і схильності до майбутньої професійної роботи. У цьому випадку процес навчання викликає глибоке емоційне задоволення, відчуття радості від отриманих знань, від оволодіння загальнонавчальними і професійними вміннями і навичками [6, с. 58].

Аналогічні спостереження за процесом навчання знаходимо у О. М. Леонтьєва. Автор вказує, що функцію творчого стимулятора виконують "... пояснення, що виходять із самих потреб, точніше із викликаних ними емоційних переживань ..." [3, с. 193]. Педагогічне значення потреб впливає з їхньої ролі в розвитку особистості. Тому до бажаного результату веде тільки такий педагогічний вплив, який правильно враховує потреби людини і спрямований на виховання цих потреб через різноманітні мотиви діяльності людини.

Потреба викликає бажання у якомусь сенсі володіти предметом, інтерес – ознайомитися з ним. Інтерес – це прояв направленості особистості, мотив, який діє в силу своєї усвідомленої значимості і емоційної привабливості. Інтерес, виражаючи загальну направленість особистості, охоплює і направляє всі психічні процеси – сприйняття, пам'яті, мислення. Направляючи всі психологічні процеси в певному руслі, інтерес разом з тим і активізує діяльність особистості, що йде в напрямку, відповідному її інтересам.

Потреба в знаннях, інтерес до навчання, любов до знань – це ті внутрішні спонукання, при наявності яких особистість не задовольняється досягнутим, а невтомно поширює і множить свої духовні багатства, вдаючись до пошуку джерел інформації, до власних спостережень, дослідів та інших джерел. Факти свідчать, що любов до знань, бажання пізнавати виникає і підтримується там, де студенти залучаються до самостійного розв'язання проблем, досліджують процеси, явища, роблять те чи інше відкриття, переборюють труднощі на шляху до пізнавальної мети, переживають радість з'ясування невідомих їм причин тих чи інших явищ [4].

У педагогіці, як і в психології інтерес – це форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності. Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання, в увазі об'єкта. Інтерес не веде до його згасання, а викликає нові інтереси, які відповідають більш високому рівню пізнавальної діяльності.

Потреба може знаходитися у двох станах: у латентному (не проявляє себе) і активному, коли потреба проявляє себе і вимагає свого задоволення. Задоволення будь-якої потреби може бути здійснено в процесі певної діяльності. Тому, коли потреба переходить у активний стан, вона викликає у людини спонукання – мотив деякої діяльності, у процесі якої може бути задоволена дана потреба. Мотив не тільки викликає і направляє ту чи іншу діяльність, але і визначає предмет, на який направлена ця діяльність [6].

Сукупність мотивів, що викликають і визначають деяку діяльність, називається мотивацією цієї діяльності. Як мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби.

Мотиваційні педагогічні технології зорієнтовані перш за все на розвиток внутрішньої мотивації особистості і включають в себе:

- створення атмосфери емоційної розкутості;
- створення атмосфери позитивного відношення до діяльності і прагнення до неї;
- формування і розвиток професійного інтересу;
- забезпечення оптимального педагогічного спілкування;
- орієнтація на практичний смисл матеріалу, що вивчається;
- індивідуальний підхід до учнів, підвищення оцінки особистості;
- орієнтація на конкретну професійну діяльність;
- переконання, опора на позитивні враження;
- організація зворотного зв'язку, заснованого на інформуванні.

Звичайно, успіх будь-якої діяльності здебільшого залежить від мотивації. Мотивація буває зовнішня і внутрішня. Частіше за все у процесі навчання використовують можливості зовнішньої мотивації, наприклад, принцип наочності, який забезпечує інтерес до предмета.

Формування внутрішньої мотивації – проблема достатньо складна, але саме вона є необхідною умовою шляху від незнання до знань [7].

Психологія пізнання розрізняє чотири види внутрішньої мотивації:

- мотивація по результату;
- мотивація по процесу;
- мотивація на оцінку;
- мотивація на уникнення неприємностей (тому, хто навчається, абсолютно не важливий результат, але з цього приводу йому не хочеться мати неприємності).

Очевидно, що найбільш значимі для успішної пізнавальної діяльності дві перших мотивації: по результату і по процесу діяльності. Особливо ефективна в технологічному відношенні друга з названих видів мотивації, оскільки знаходиться у прямій залежності від технологій навчання, що використовуються. Якщо такі технології створюють умови для особистої зацікавленості того, хто навчається, не тільки у кінцевому результаті його діяльності, але й у самому процесі його досягнень, і якщо сама ця діяльність стає особистісно значимою для студента, то можна стверджувати, що таким чином буде формуватися внутрішня мотивація діяльності [7].

Навчальна діяльність спонукається, перш за все, внутрішнім мотивом, коли пізнавальна потреба "зустрічається" з предметом діяльності – виробленням узагальненого способу дії – і "опредмечується" у ньому, у той же час вона збуджується самими різними зовнішніми мотивами, наприклад, самоутвердженням, престижем, необхідністю, досягненням тощо.

На жаль, пропозиції учням подумати, здогадатися чи поміркувати призводять до фрустрації та навіть у старших класах і в студентській аудиторії, до зустрічного запитання – як це? При цьому учні часто очікують або потребують пояснення вчителя, тобто надають перевагу репродукуванню, яке обмежує зростання інтелектуальних умінь. Для зняття такої перешкоди можна рекомендувати використати метод вільної дискусії, "мозковий штурм", імітаційні діяльні ігри (з ролями спаринг-партнерів: виробник – споживач, конструктор – технолог, дизайнер – виробник).

Для нашого дослідження важливо, що "мотивація підсилюється завдяки творчому характеру навчальної діяльності, самостійності, відповідальності перед членами групи, завдяки ознайомленню з різними точками зору, можливістю висловлювати та обстоювати свою точку зору на явище що, вивчається" [1].

У проектній діяльності на перше місце виступають такі потреби: потреба у створенні власного об'єкта, потреба до самореалізації особистості у процесі створення власних виробів, творча потреба, естетична потреба.

У результаті опредмечення потреб, останні переходять у мотиви, а сукупність мотивів – мотивація, якщо потреби відповідають вищим вимогам, стають умовою формування знань, умінь і навичок з проектної діяльності. Серед таких вимог ми виділяємо:

- потребу до проектної діяльності, що реально існує і активізується в практичній роботі;
- потребу до проектної діяльності, що глибоко усвідомлені та достатньо стійкі;
- переважають внутрішні потреби, які пов'язані з проектною діяльністю.

Висновок. Отже, при систематичному спонуканні до певної проблеми у процесі проектної діяльності потреби поступово переходять у глибоко усвідомлені та стійкі мотиви.

Конкретна практика із створення мотивації у майбутніх учителів трудового навчання до проектної діяльності в процесі вивчення спеціальних дисциплін є необхідною умовою ефективного засвоєння знань, умінь і навичок студентів, а також їх орієнтацію на особисту самореалізацію та самопізнання.

Література

1. Васильєв В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации / В. Васильєв // Народное образование. – 2000. – № 9. – С. 177–180.
2. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

4. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – М. : Знание, 1979. – 48 с.

5. Нагель О. И. О критериях оценки проектной деятельности учащихся / О. И. Нагель // Школа и производство. – 2007. – № 6. – С. 12–20.

6. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

7. Фирсова М. Самооткрытие способностей / М. Фирсова // Учитель. – 2002. – № 3. – С. 28–32.

Резюме

В статье актуализируется проблема формирования положительной мотивации студентов к проектной деятельности как условия эффективной их подготовки к этому виду деятельности в условиях вузовского обучения.

Ключевые слова: мотив, мотивация, учебная мотивация, педагогическое условие.

Summary

The article actualizes the problem of positive motivation of students to the project activity as a condition of their effective preparation to this type of activity in the conditions of a high school education.

Key words: motive, motivation, learning motivation, pedagogical condition.

УДК 378

А. М. Гедзик

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ "СКЛАДАЛЬНІ КРЕСЛЕННЯ" У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті представлено аналіз можливості оптимізації алгоритму навчання читання складального креслення в процесі професійно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: професійно-графічна підготовка, оптимізація процесу навчання читання складального креслення, графічні завдання, послідовність читання складального креслення.

Постановка проблеми. У сучасному техногенному світі символізація, продуктом якої можна вважати креслення, є не тільки могутнім інструментом образного осягнення дійсності, засобом пізнавальної активності, але й узагальнюючою діяльністю відображення, формою означення оточуючого світу, яка сприяє розвитку просторової уяви, розумового та технічного мислення, ґрунтовному засвоєнню графічних знань і виробленню вмінь їх застосовувати. У таких умовах слід звернути особливу увагу на графічну підготовку, як обов'язковий елемент загальної середньої освіти, а отже і професійно-графічну підготовку фахівців, які повинні її здійснювати.

Актуальність дослідження. Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки вчителів технологій завдання професійно-графічної підготовки майбутніх фахівців реалізуються на заняттях з курсу "Нарисна геометрія і креслення", "Комп'ютерна графіка", "Методика навчання креслення", при проведенні навчальних та виробничих практик, написанні курсових та дипломних робіт відповідно до діючих навчальних планів. Програмами передбачено виконання різних видів графічних робіт, що сприяють оволодінню студентами вмінням читати креслення предметів та деталей, виконаних у прямокутних і аксонометричних проєкціях, засвоєнню основних правил та умовностей виконання креслень, встановлених ЄСКД, що створює основу для вивчення найскладнішої теми технічного креслення – "Складальні креслення". Як засвідчує досвід, студенти при виконанні завдань з даної теми допускають

найбільшу в порівнянні з іншими темами кількість помилок. Зокрема це стосується умінь і навичок читати складальні креслення, що обумовлює необхідність пошуку шляхів оптимізації вивчення відповідного навчального матеріалу.

Аналіз досліджень і публікацій. Змістовна сторона професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах отримала повне та всебічне висвітлення у вітчизняній та зарубіжній літературі. Питанням вирішення різноманітних задач графічної підготовки присвячені роботи А. Ботвіннікова, А. Верхоли, Є. Виноградова, І. Вишнепольського, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського, В. Тютрюмова та ін. Однак, питання оптимізації процесу навчання читання складального креслення не знайшли належного відображення в дослідженнях науковців.

Метою статті є визначення ефективного алгоритму навчання читання складального креслення в процесі професійно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. Для формування умінь і навичок читати креслення потрібні спеціальні вправи, які повинні виконуватись студентами на заняттях під безпосереднім керівництвом викладача. Ми вважаємо, що при цьому можна виділити декілька стадій навчання читанню креслень.

На першій стадії передбачається широке застосування реальних предметів (моделей, деталей) при виконанні таких задач, як:

- знаходження предмета за кресленням;
- аналіз геометричної форми предмета за кресленням;
- порівняння деталей з кресленнями заготовок, на яких нанесено розмітку частин, що підлягають видаленню.

На другій стадії навчання реальні предмети вже можуть бути замінені наочними зображеннями. Задачі в цьому випадку можуть бути такими:

- визначити відповідність креслення рисунку;
- визначити, поєднанням яких геометричних тіл утворена форма зображеного предмета;
- визначити відповідність ортогональних зображень предмета його наочному зображенню у зміненому просторовому положенні;
- встановити відповідність між елементами предмета за його ортогональними і наочним зображенням.

Третя стадія передбачає читання креслень за запропонованою послідовністю:

1. Вивчення змісту основного напису креслення. З нього дізнаються про назву деталі, матеріал, з якого її буде виготовлено, масу деталі, масштаб зображень на кресленні.

2. З'ясування форми деталі. Для цього вивчають наявні на кресленні зображення: вигляди, перерізи і розрізи. Форму деталі з'ясовують на основі вивчення взаємозв'язків між окремими зображеннями, враховуючи при цьому застосовані на кресленні умовності і спрощення.

3. Вивчення розмірних баз та розмірів форми й положення окремих елементів деталі. При цьому звертають увагу на граничні відхилення розмірів.

4. Визначення вказаних на кресленні вимог до шорсткості оброблених поверхонь.

5. З'ясування допустимих відхилень форми і взаємного розташування поверхонь деталі.

6. Вивчення технічних вимог, з яких можна дістати додаткові відомості щодо технології виготовлення і контролю деталі.

Уміння читати креслення у запропонованій послідовності з'являється не відразу. Тому спочатку доцільно навчати читати креслення за наведеними до них запитаннями.

Ми вважаємо, що розглянута послідовність читання креслення не може бути визнана єдиною. Вона відображає специфіку читання креслень окремих предметів – у даному разі деталей. Більш складними є уміння читати складальні креслення. Це визначається тим, що прочитати складальне креслення – значить зрозуміти призначення, будову, принципи роботи зображеного виробу. При цьому з'ясовується взаємодія, способи з'єднання та форма кожної деталі.

Читання складальних креслень здійснюють також у певній послідовності, яка містить п'ять основних етапів:

1. Ознайомлення з виробом. За основним написом креслення з'ясовують назву виробу, масштаб зображення. Опис та технічні умови розкривають призначення виробу та його принципову будову.

2. Читання зображень. Визначають, які є на кресленні вигляди, розрізи, перерізи та яке призначення кожного зображення. З'ясовують положення січних площин, за допомогою яких виконані розрізи та перерізи, а при наявності додаткових та місцевих виглядів – напрям проекціювання, за якими вони виконані.

3. Вивчення складових частин виробу. За специфікацією з'ясовують назви, а за кресленням – форму, взаємне положення та призначення складових частин виробу. Вивчають їх відповідно до порядку номерів позицій у специфікації. Зображення деталей спочатку знаходять на тому вигляді, на якому вказаний номер позиції, а потім на решті виглядів. Якщо є розрізи, то з'ясуванню форми деталі сприяють однакові нахил і густина штриховки зображення однієї і тієї самої деталі.

4. Вивчення конструкції виробу. З'ясовують характер з'єднання окремих деталей між собою. Для нерознімних з'єднань (зварних, клепаних, паяних) визначають кожний елемент та місце з'єднання їх. Для рознімних з'єднань знаходять усі кріпильні деталі. Якщо є рухомі з'єднання, то визначають, які деталі переміщуються та по яких поверхнях здійснюються спряження їх із іншими деталями.

5. Визначення послідовності складання та розбирання виробу – завершальний етап читання креслення.

Запропонована послідовність читання складального креслення якраз і дає можливість з'ясувати будову виробу, принцип роботи та його призначення. Але головне місце при читанні складального креслення займає вивчення форми кожної окремої деталі як головного засобу для з'ясування усіх інших питань, пов'язаних з читанням креслення.

Щоб уявити форму деталі, зображеної на складальному кресленні, треба вивчити усі її вигляди, розрізи і перерізи на кресленні. При цьому обов'язково співставляються контури деталі на всіх її зображеннях.

У зв'язку з тим, що на складальному кресленні деякі деталі виробу можуть закривати якісь контурні лінії інших, зображення контурів деталей у цьому випадку мають такі особливості:

1. Зображення зовнішньої та внутрішньої поверхонь деталі може мати замкнутий контур. Замкнутий контур на зображенні зовнішньої поверхні звичайно мають деталі без внутрішніх порожнин та без значного перевищення довжини над поперечними розмірами. Такі деталі (вали, осі) показують у поздовжньому розрізі нерозсіченими і неперекритими зображеннями інших деталей.

Деталі з внутрішніми порожнинами (втулки, фланці, кришки, штуцери, гайки спеціальні) мають замкнутий контур на розрізі в тому випадку, якщо внутрішня поверхня "вільна" – вона не взаємодіє з іншими поверхнями, а зовнішня охоплювана. Зображення такої деталі також не перекрите зображеннями інших деталей.

На виглядах замкнутий контур буде на зображеннях поверхонь деталей, розміщених найближче до спостерігача. Графічний склад зображення таких деталей повністю закінчений. Зображення в цих випадках цілісні.

2. Зображення зовнішньої та внутрішньої поверхонь деталі може мати незамкнутий контур. Він визначає часткове зображення деталі. Характерною особливістю часткових зображень є відсутність на них повноти ліній, які відображають форму предмета. А це означає, що графічний склад таких зображень незакінчений. Часткові зображення деталі можуть бути як на розрізі, так і на вигляді складальної одиниці. Вони мають місце у тому випадку, якщо одна деталь перекриває іншу і ця інша деталь може бути переданою тільки частиною чи частинами зображення на складальному кресленні. Наприклад, на виглядах зображення охоплюваної деталі може бути частково чи повністю перекритим зображенням охоплюючої. У цьому випадку контур зображення охоплюваної деталі буде незамкнутим чи він зовсім не буде показаним. Якщо зображення верхніх деталей складальної одиниці частково перекривають зображення нижніх (на площині H), а зображення передніх – зображення деталей, які знаходяться за ними

(на площинах V і W), то зображення нижніх (дальніх) також мають незамкнутий контур. А це означає, що вони є частковими.

На розрізі, навпаки, зображення охоплюючої поверхні деталі здебільшого частково закривається зображенням охоплюваної. Внаслідок цього зображення охоплюючої поверхні деталі набувають незамкнутого контуру.

3. Зображення деталей можуть мати і поєднання розглянутих особливостей контуру – тобто бути комбінованими. Наприклад, зображення деталі має замкнутий контур зовнішньої поверхні. Але на цьому зображенні є не всі потрібні лінії (графічний склад незакінчений), тому що воно частково перекрите зображенням іншої, меншої деталі (або зображеннями кількох деталей). У цих випадках мають місце також часткові зображення.

Для аналізу креслення складальної одиниці треба вміти знаходити межі зображень окремих деталей, визначати, якими поверхнями доторкуються деталі, як вони з'єднуються. Якщо є часткові зображення деталі, то слід уявити форму її частин, закритих іншими деталями, і при виконанні креслення відновити відповідні лінії.

Креслення суміжних поверхонь деталей складальної одиниці можуть містити і різну за повнотою інформацію. Залежно від цієї інформації зображення деталей поділяються на чотири групи.

Перша група. Зображення деталі, наприклад, на розрізі складальної одиниці, містить достатню кількість відомостей, за якими можна зрозуміти форму деталі. Які ж це відомості? Найперше – характер контуру зображення деталі, що дає можливість здогадатися про форму зовнішньої чи внутрішньої її поверхні. Потім – вісь симетрії, однакова штриховка, характер зображення суміжних поверхонь, різні умовності, спрощення, тобто ті, які зосереджені лише на одному зображенні деталі. Всі ці відомості є основними для уявлення форми, і для нескладних деталей їх цілком достатньо.

Друга група. Зображення деталі не містить достатньої кількості відомостей для визначення форми деталі. З такою повнотою інформації зображення можуть містити перелік усіх даних, названих у першій групі, але їх може виявитися недостатньо. Як наслідок цього, форма деталі не може бути однозначно визначена. У цьому випадку є потреба в додатковому джерелі інформації. Таким джерелом може бути або друге основне, або додаткове зображення цієї ж деталі. Потрібна інформація може бути і на суміжних зображеннях інших деталей.

Третя група. Зображення деталі на складальному кресленні містять усі відомості, які дають можливість зрозуміти її форму. Але існує надлишкова інформація про форму деталі, яка пов'язана з потребою пояснити форму будь-якої іншої деталі на складальному кресленні. Така особливість усіх складальних креслень.

Четверта група. Зображення деталі на кресленні складальної одиниці не має достатньої кількості відомостей для визначення її форми. Але є надлишкова інформація про форму деталі. Практично тут мають місце особливості зображення деталі у другій і третій групах. У цьому випадку найповніше розкривається вся різноманітність прийомів графічної діяльності, які використовують під час аналізу складальних креслень із метою виявлення форми окремих деталей.

Слід також мати на увазі, що в навчальній діяльності одна й та сама навчальна задача може робити внесок в досягнення різних цілей, а одна й та сама ціль може вимагати розв'язування декількох задач. Тому, на думку Ю. І. Машбиця, співвідношення між задачею і метою навчальної діяльності можна уявити у такий спосіб: система (набір) задач – множина цілей [5], що дає підстави сформулювати узагальнені вимоги до навчальних задач.

1. Конструюватись повинна не одна окрема задача, а система (набір) задач. Коментуючи цю вимогу, зазначимо, що вести мову про корисність тієї чи іншої задачі, а тим більше про її розвиваючий характер, доцільно тільки у тому випадку, коли цілком є визначеним її місце в системі задач, призначених для досягнення певної навчальної мети (множини цілей). Поза цією системою дати їй оцінку неможливо, оскільки одна й та сама навчальна задача може виявитись і корисною, і недоцільною (а то й непотрібною), залежно від того, які саме навчальні задачі розв'язувались раніше і які займають місце після неї.

2. При конструюванні системи задач слід прагнути, щоб вона забезпечувала досягнення не тільки найближчих навчальних цілей, а й віддалених. Ця вимога означає, що будь-яка навчальна задача повинна стати передумовою для успішного застосування сформованих в процесі її розв'язування вмінь у подальшій практичній діяльності. Наприклад, навчаючись виконувати побудову зображень предмета за його наочним зображенням або за натурою, у студента повинні формуватись уміння, не пов'язані тільки з даним предметом. Ці уміння в майбутньому повинні бути поширені на будь-який інший предмет, незалежно від його форми та конструкції.

3. Навчальні задачі повинні забезпечувати засвоєння системи засобів, необхідної і достатньої для успішного здійснення навчальної діяльності.

У даному разі мова йде саме про систему засобів, що в сукупності забезпечують головну навчальну мету. Тобто мова йде не про засвоєння студентами окремих правил і положень розділу, а про формування у них цілісної системи знань та вмінь виконувати і читати технічні креслення.

4. Навчальні задачі повинні конструюватись так, щоб відповідні засоби діяльності, засвоєння яких передбачається в процесі розв'язування задачі, виступали як безпосередній продукт навчання. Пояснюючи таку вимогу, зазначимо, що засвоєння студентом зазначених засобів – одна з найважливіших передумов повноцінного оволодіння відповідною діяльністю. Адже, як встановлено багатьма дослідниками, саме те, що входить до безпосереднього продукту діяльності, краще засвоюється і запам'ятовується.

Висновок. Цілком зрозуміло, що формування правильної послідовності читання креслень за розглянутими схемами відбувається не миттєво. Потрібна кропітка цілеспрямована діяльність, першим результатом якої буде фронтальне виконання відповідних завдань, а вже потім слід очікувати на успішну індивідуальну роботу. Ефективність цієї роботи у значній мірі залежить від вдалого добору завдань для практичної роботи студентів, від змісту покладених в їх основу креслень та від розуміння студентами подальшої корисності уміння правильно і цілеспрямовано читати складальні креслення.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є вивчення питання щодо можливостей використання сучасних технічних засобів в схемі навчання читання складального креслення в процесі професійно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій.

Література

1. Ботвинников А. Д. Научные основы формирования графических знаний умений и навыков школьников / А. Д. Ботвинников, Б. Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1979. – 255 с.
2. Вышнепольский И. С. Методика преподавания черчения / И. С. Вышнепольский, Л. И. Тржецк. – М. : Профтехиздат, 1962. – 231 с.
3. Ломов Б. Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся / Б. Ф. Ломов – М. : Политиздат, 1959. – 267с.
4. Менчинская Н. А. Психология применения знаний к решению учебных задач / Н. А. Менчинская // Психология применения знаний к решению учебных задач. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 416 с.
5. Ройтман И. А. Методика преподавания черчения / И. А. Ройтман. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240с.

Резюме

В статті представлено аналіз можливості оптимізації алгоритму навчання читання складального чертежа в процесі професійно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій.

Ключевые слова: профессионально-графическая подготовка, оптимизация процесса обучения чтения сборочного чертежа, графические задания, последовательность чтения сборочного чертежа.

Summary

In the article the analysis of possibility of optimization of algorithm of studies of frame-clamping draft reading in the process of professionally-graphic preparation of future teachers of technologies is presented.

Key words: professionally-graphic preparation, optimization of process of studies of frame-clamping draft reading, graphic tasks, sequence of reading of frame-clamping draft.

УДК 378

Л. В. Кравченко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

Автором висвітлено питання формування культури безпеки життєдіяльності студентів педагогічного вузу. З огляду на узагальнення наукових позицій визначено ряд методологічних підходів, що визначають специфіку побудови навчального процесу з позиції засвоєння студентом певного досвіду. Окреслено найбільш важливі специфічні принципи професійної освіти студентів педагогічного вузу. У світлі проєкції цієї структурно-логічної схеми у площину професійної підготовки вчителя запропоновано педагогічні, психологічні та методичні умови, що є основою формування і розвитку культури безпеки життєдіяльності студентів на заняттях з "БЖД" в педагогічному вузі.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, культура безпеки життєдіяльності, навчальний процес, методологічні підходи.

Постановка проблеми. Одним із основних факторів забезпечення стабільності соціально-економічного розвитку країни є культура безпеки життєдіяльності, формування і розвиток якої – актуальна проблема сьогодення. Комплексний і системний розвиток культури безпеки життєдіяльності дозволить значно підвищити рівень духовно-морального і патріотичного виховання, скоротити людські та матеріальні втрати. Але культура безпеки не є вродженою, культурі безпеки життєдіяльності потрібно навчати.

Педагогічна освіта є фундаментом системи освіти в цілому. Від того, як буде підготовлений вчитель, цілком залежить майбутнє нашої країни. У буквальному розумінні майбутнє нашої держави залежить від того, наскільки буде готовий вчитель до створення безпечних умов навчально-виховного процесу, від якості його професійної підготовки щодо навчання учнів з питань безпеки життєдіяльності, від рівня його культури безпечної життєдіяльності.

Виклад основного матеріалу. Основною умовою реалізації особистісного потенціалу при навчанні безпеки життєдіяльності є формування особистості, яка здатна уникати небезпек. Звичайно, це багато в чому залежить від якостей особистості, яку навчають. Насамперед, впливає біологічний фактор, який залежить від індивідуальних особливостей людини (вік, стать, стан здоров'я і т. д.) і який проявляється в цілому наборі безумовних рефлексів, якими людини неусвідомлено користується в різних небезпечних ситуаціях: швидкість зорової та інших реакцій людини, здібність до концентрації уваги, швидкість оцінки обставин, пристосування людини до несподіваних ситуацій тощо.

Значну роль відіграє і психофізіологічний фактор, що визначає індивідуальні особливості психічних функцій. Психофізіологічні якості проявляються в наступному: відчуття людиною небезпеки, швидкість реакції на проявлену небезпеку, емоційна реакція на небезпеку і т. д. [2].

Створення психологічного налаштування на забезпечення безпеки життєдіяльності ґрунтується на установці мотивації того, що навчання безпеці життєдіяльності є основою формування культури безпеки життєдіяльності. Під час навчання необхідно послідовно вести студентів від упізнання, ідентифікації окремих явищ до їх критичного осмислення. Це сприяє закріпленню в пам'яті студента певної методики дій в будь-якій практичній ситуації.

Культуру безпеки життєдіяльності особистості можна розуміти як освіченість, котра базується на науковому світогляді, виявляє гнучкість мислення людини, уміння виражати свої думки, що визначається володінням мовами – рідною та "суспільною". Для цього у вузі необхідна цілеспрямована, методично обґрунтована система її формування та удосконалення з використанням нестандартних педагогічних засобів у навчальному процесі (спеціальні організаційно-методичні форми проведення учбових занять, індивідуальне вивчення студентами першоджерел дисципліни під керівництвом викладача тощо).

У якості основи формування культури безпеки життєдіяльності необхідно спиратись на ряд методологічних підходів, що визначають специфіку побудови навчального процесу з позиції засвоєння студентом певного досвіду.

Так, наприклад, можна виділити системний підхід – це особлива дослідна позиція, спосіб сприйняття дійсності, основною характеристикою якого є те, що об'єкт, який аналізується, розглядається як система, акцент ставиться на виявленні всього різноманіття зв'язків і відношень, що мають місце як всередині самого досліджуваного об'єкту, так і з зовнішнім оточенням [4, с. 123].

Специфікою системного підходу є орієнтація на фактори, що забезпечують цілісність об'єкта. Особлива увага звертається на виявлення системоутворюючих зв'язків, що в першу чергу відповідальні за цілісність явища чи об'єкту, що вивчається.

Формування культури безпеки життєдіяльності особистості можна розглядати як систему, що включає в себе безліч взаємопов'язаних і незалежних елементів, які обумовлюють впорядковану послідовність її різних компонентів і рівнів.

З точки зору системного підходу специфіка системи методики формування і розвитку культури безпеки життєдіяльності в педагогічному вузі не вичерпується особливостями її складових елементів, а пов'язана з характером взаємодії між ними, механізмом зв'язків і відношень між елементами даної системи, що забезпечують її цілісність і функціонування.

Значимим є також і діяльнісний підхід, що виражається у використанні положень теорії діяльності в методиці дослідження проблеми. Суть його полягає в тому, що досліджується реальний процес взаємодії студента з оточуючим світом, що забезпечує рішення певних життєво важливих задач. Особистість у цьому випадку виступає як суб'єкт взаємодії, що виконує певну послідовність різного роду дій [4, с. 123].

Стосовно проблеми формування культури безпеки життєдіяльності діяльнісний підхід означає виявлення і опис тих способів дій в професійній діяльності, які повинні привести студентів до розкриття ціннісного аспекту навчального змісту. Переніс знань, умінь у відношення і поведінку студентів призведе до закріплення професійних дій в області безпеки життєдіяльності, оволодінню новими діями, що стануть нормою поведінки студента.

Наступний, інтегративний підхід вважається одним із основних методологічних підходів, що відображають основні тенденції розвитку суспільства і науки.

Стосовно педагогічних систем інтеграція в освіті передбачає єдність і взаємозв'язок виховання, навчання і розвитку особистості студента, взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки студента [1].

Інтегративний підхід показує, що процес формування особистісних якостей відбувається на основі об'єднання в ціле будь-яких частин. Це означає, що процес формування особистісної якості починається з формування найпростіших елементів поведінки, які в подальшому ускладнюються, переплітаються і визначають розвиток і закріплення цих якостей. Такий підхід ґрунтується на тому, що в силу вікових особливостей студентів неможливо відразу повністю сформувати особистісні якості. Будь-яка особистісна якість є складним утворенням і його формування починається із вироблення порівняно простих умінь і навичок поведінки і продовжується в подальшому розвитку.

У нашому випадку інтегративний підхід є важливим для визначення категорій професійної освіти, конструювання і реалізації методичної системи і визначення її ефективності при формування і розвитку культури безпеки життєдіяльності.

Важливу роль при формуванні культури безпеки життєдіяльності відводять особистісному підходу, що реалізує загальнолюдські гуманістичні основи сучасної освіти. Його використання означає орієнтацію при конструюванні і здійсненні педагогічного процесу на особистість як ціль, суб'єкт і результат [3, с. 67].

Особистість є унікальна система поглядів, стосунків, переконань, що проявляються в діяльності індивіда, яка в тій чи іншій мірі представляє своє суспільство, свою культуру. Культура і особистість є взаємопов'язаними. Культура створюється особистістю, і в той же час особистість формується культурою, доповнюючи та розвиваючи один одного. Культура формується не автоматично, а потрібна організація цілої системи виховання і навчання, що заснована на науковому вивченні форм, методів, напрямів розвитку особистості.

Науковець Ф. Боаса визначає культуру як сукупність моделей поведінки, які людина засвоює в процесі дорослішання і прийняття ним своєї культурної ролі. У культурі містяться такі моделі поведінки, слідування яким дає можливість добувати собі їжу, будувати житло... ці моделі поведінки передаються із покоління в покоління в процесі соціалізації і є основним механізмом, за допомогою якого людство адаптується до навколишнього середовища [2, с. 178].

Аксіологічний підхід визначає змістову характеристику навчального процесу при формуванні у студентів культури безпеки життєдіяльності, орієнтуючись на переважаючі тенденції розвитку суспільства і в першу чергу на особливості розвитку культури безпеки життєдіяльності на заняттях.

Культурологічний підхід орієнтується на засвоєння спадщини людської цивілізації за допомогою інтеграції загальнолюдського, національного і особистісного досвіду в процесі цілеспрямованого навчання [4].

Культурологічний підхід орієнтує на культуру як характерний спосіб професійної діяльності, що є універсальною характеристикою еколого-професійної культури, яка задає соціально-гуманістичну програму і являє направленість професійної діяльності на формування культури безпеки життєдіяльності.

Наступний підхід, що визначає соціокультурні основи освіти, пов'язаний з його гуманізацією. Гуманістичний підхід дозволяє визначити суттєві характеристики особистості і можливості її самореалізації [3].

Сучасний етап гуманізації освіти визначає основний напрямок педагогічних пошуків – область особистісно орієнтованого навчання. У процесі духовного становлення особистості значну роль відіграє зміст освіти, в тому числі гуманітарний, який сприяє формуванню загальнокультурної компетентності студентів.

Крім вищезазначених підходів для побудови системи методики формування культури безпеки життєдіяльності на заняттях з безпеки життєдіяльності в педагогічному вузі необхідно встановити основні принципи, які визначають вимоги до професійної освіти, розробки і використання методів і засобів навчання, єдності знань, доступності і цілеспрямованості. До найбільш важливих специфічних принципів професійної освіти студентів педагогічного вузу можна віднести наступні:

– принцип культурологічності – означає направленість виховання в освіті на формування і розвиток культури безпеки життєдіяльності студентів, наповнення навчального матеріалу професійним змістом, загальнокультурологічними поняттями. Культурологічність орієнтує на багатогранність пізнання світу, забезпечує входження особистості студента в світ науки і культури, в якому відбувається засвоєння загальнолюдських цінностей;

– принцип екологізації визначений тенденцією екологізації суспільства, яка має на увазі необхідність формування культури безпеки життєдіяльності під час вивчення відповідних дисциплін в педагогічному вузі. На основі даного принципу відбувається переорієнтація цілей і задач формування у студентів культури безпеки життєдіяльності в процесі вивчення дисципліни "БЖД". Це пов'язано із зміною старих споживчих цінностей на нову систему цінностей загальнолюдського характеру, в оновленні змісту екологічної і професійної освіти, що сприяє формуванню широкого погляду на оточуючий світ, людину, суспільство і природу;

– принцип здорового способу життя в даному випадку може бути визначений як принцип взаємозв'язку професійної освіти в області безпеки життєдіяльності зі здоров'язберігаючими технологіями. Він витікає із багатьох філософських, педагогічних і психологічних принципів і визначає включення особистості в трудову діяльність, усвідомленість і мотивацію навчання;

– принцип взаємозв'язку професійної освіти в області безпеки життєдіяльності передбачає змістовну компоненту всіх існуючих стандартів і програм загальної і професійної освіти як обґрунтоване введення спеціальних програм безпеки життєдіяльності, що в сукупності забезпечить формування світогляду особистості як органічної складової частини світорозуміння студента;

– принцип регіональності – передбачає врахування в змісті професійної освіти регіонального компоненту: національних і культурних традицій, природних і соціально-економічних умов тощо. Використання даного принципу дозволяє найбільш ефективно поєднувати пізнавальні і емоційно ціннісні аспекти професійної освіти, що дуже важливо для реалізації цілей і задач формування культури безпеки життєдіяльності студентів педагогічного вузу;

– особистісний принцип визначає направленість освіти на особистість студента, на перетворення суспільної необхідності збереження природи на внутрішні потреби і інтереси, норми поведінки майбутніх спеціалістів по відношенню до природи. Реалізація даного принципу передбачає розвиток особистості студентів як кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентноздатного на ринку праці і орієнтованого в суміжних областях діяльності [1].

Сукупність вищеназваних підходів і принципів, їх взаємодія дає цілісну характеристику методики формування і розвитку культури безпеки життєдіяльності при вивченні відповідної дисципліни у вузі.

Ефективність процесу формування культури безпеки життєдіяльності на заняттях з "БЖД" залежить також від дотримання певних умов, що в свою чергу витікають із вищеназваних принципів. Під час вивчення даної проблеми, на основі аналізу педагогічної літератури ми спробували визначити основні педагогічні, психологічні і методичні умови, що забезпечують ефективність формування у студентів на заняттях з "БЖД" культури безпеки життєдіяльності.

Важливою умовою процесу формування культури безпеки життєдіяльності в процесі вивчення дисципліни "БЖД" є педагогічна діяльність викладача, що повинна носити творчий характер.

Викладач, який працює творчо, має глибокі і різнобічні пізнання в області професійних знань, навчає захопливо, відрізняється пошуком нових ідей, творчо планує систему розвитку професійних занять, застосовує різноманітні форми і методи навчання із врахуванням особливостей студентів. Саме творчий характер діяльності викладача важливий для формування культури безпеки життєдіяльності у студентів.

Також, не менш важливою для формування культури безпеки життєдіяльності є теоретична і методична готовність викладача до проектування і формування ситуацій, що сприяють актуалізації суб'єктивного досвіду студентів на різних стадіях засвоєння матеріалу.

Для формування культури безпеки життєдіяльності студентів на заняттях з "БЖД" необхідно знання викладачем індивідуальних особливостей студентів, що дозволяє йому скласти план роботи занять, мати уявлення про сформованість професійних знань і умінь.

Важлива психологічна умова, яку необхідно враховувати – допомога педагога студентам в усвідомленні того, що відбувається з ними в процесі їх діяльності. Досвід показує, що студенти не завжди можуть самостійно адекватно оцінити ті події, в яких вони приймають участь. Залишаючись лідером, викладач прагне до діалогічного спілкування. Концепція діалогу виражає ідею проникнення в світ студента і постійного коректування його навчання із врахуванням "зустрічного потоку усвідомлення". На нашу думку, здатність педагога до рефлексії – одна із важливих умов формування культури безпеки життєдіяльності на заняттях з "БЖД" в педагогічному вузі.

При формуванні культури безпеки життєдіяльності на заняттях з "БЖД" в педагогічному вузі необхідно дотримуватись певної психологічної умови – створення мотивації пізнавально-

творчої діяльності студентів, яка передбачає особистісну значимість для кожного, направленість навчання на зміну мотивів в сторону переваги внутрішніх мотивів над зовнішніми.

Однією з важливих психолого-педагогічних умов, яка враховується при формуванні культури безпеки життєдіяльності на заняттях з "БЖД", є створення творчої атмосфери, що передбачає доброзичливість між учасниками освітнього процесу. Ця умова виконується, якщо вибрані теми значимі, цікаві, проблемні, не мають однозначної відповіді чи рішення, розширюють кругозір і світосприйняття, актуалізують професійні знання студентів.

Висновок. Таким чином, реалізація вищезазначених підходів (системного, діяльнісного, інтегративного, особистісного, аксіологічного, ціннісного, культурологічного та гуманістичного), принципів (культурологічності, екологізації, взаємозв'язку професійної і екологічної освіти, регіональності), педагогічні, психологічні і методичні умови, є психолого-педагогічною основою формування і розвитку культури безпеки життєдіяльності студентів на заняттях з "БЖД" в педагогічному вузі.

Література

1. Белов О. Актуальні проблеми викладання дисципліни "Безпека життєдіяльності" у вищих навчальних закладах / О. Белов, В. Лапін // Охорона праці. – 2002 – №9. – С. 9-16.
2. Котик М. А. Психология и безопасность / М. А. Котик – Таллин : Валгус, 1987. – 323 с.
3. Мошкин В. Н. Воспитание готовности к успеху и безопасности: Учебное пособие по курсу "Педагогика" / В. Н. Мошкин – Барнаул : АОО "Алтайский полиграфический комбинат", 1999. – 243 с.
4. Снегерева А. В. Некоторые проблемы обучения и подготовки студентов педагогических вузов по вопросам безопасности жизнедеятельности / А. В. Снегерева, В. Г. Ляшко // Безопасность жизнедеятельности: школа, вуз, общество : материалы Всерос. науч.-практической конференции. – Тула : Из-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2001. – С. 122-124.
5. Топоров И. К. Методика преподавания курса "Основы безопасности жизнедеятельности" в общеобразовательных учреждениях: Кн. для учителя / И. К. Топоров – М. : Просвещение, 2000. – 231 с.

Резюме

Автором рассмотрены вопросы формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов педагогического вуза. Учитывая обобщения научных позиций определен ряд методологических подходов, которые определяют специфику построения учебного процесса с позиции усвоения студентом определенного опыта. Очерчены наиболее важные специфические принципы профессионального образования студентов педагогического вуза. В свете проекции этой структурно-логической схемы в плоскость профессиональной подготовки учителя предложено педагогические, психологические и методические условия, что является основой формирования и развития культуры безопасности жизнедеятельности студентов на занятиях по "БЖД" в педагогическом вузе.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, культура безопасности жизнедеятельности, учебный процесс, методологические подходы.

Summary

The author highlights the issues of creating a culture of life safety at the process of teaching high school students. Considering the generalization of scientific positions he identifies a number of methodological approaches which define the specific features of a composition of an educational process. The most important specific principles of vocational education of high school students are outlined. Pedagogical, psychological and methodical conditions that are the basis for the formation and development of life safety culture of students in the classroom in the pedagogical university are offered.

Key words: social security, life safety culture, the educational process, methodological approaches.

ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкриваються концептуальні напрямки графічної підготовки майбутніх учителів технологій та її важливість у системі загальної готовності студентів педвузів до трудової діяльності; розкриваються основні педагогічні умови ефективного формування графічних знань та вмій у студентів спеціальності "Технологічна освіта".

Ключові слова: готовність, готовність до професійної діяльності, графічна підготовка, напрямки графічної підготовки, професійно-педагогічна спрямованість, мультимедійні технології.

Постановка проблеми. Реформування національної освіти України вимагає нових підходів до формування готовності молоді до майбутньої трудової діяльності, так як, здійснення перетворення всіх сфер життя нашого суспільства найбільшою мірою залежить від кадрів та якості їх професійної підготовки.

Потрібен принципово новий рівень компетентності та професійної мобільності кадрів, досягнення якого можливе лише за умови корінного покращення діяльності навчальних закладів усіх рівнів. Одним із вирішальних кроків до цього є оновлення всього процесу підготовки фахівців, зокрема, в педагогічних вузах. Отже, проблема ефективності підготовки вчителів набуває в наш час особливої актуальності, на що вказує Державна національна програма "Освіта" та педагогічна преса.

Графічна підготовка, яка здійснюється, зазвичай, при вивченні нарисної геометрії, креслення, інженерної та комп'ютерної графіки надається студентам інженерно-технічних, педагогічних, технологічних та інших спеціальностей вищих закладів освіти. Їх перелік досить переконливий – він пов'язаний з конструкторсько-технологічною діяльністю, експлуатацією і ремонтом найрізноманітніших технічних засобів, транспортом, будівництвом, архітектурою, дизайном, природокористуванням і багатьма іншими. Також, графічна підготовка є складовою професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Незаперечним є той факт, що нерозуміння суті зображень на схемах, таблицях та кресленнях ускладнює процес ознайомлення студентів зі змістом навчальної програми з трудового навчання та процес викладання ними в майбутньому даного предмету. Отже, графічна підготовка займає значне місце в системі готовності студентів до трудової діяльності за обраним фахом.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблема готовності людини до різних видів діяльності широко освітлена в сучасній психолого-педагогічній науці. Науковцями сформульовано багато установлених понять готовності, визначено зміст, структуру, основні параметри готовності й умови, що впливають на динаміку та стійкість її проявів.

Питання готовності студентів саме до педагогічної праці набули широкого висвітлення як у працях психологів, так і педагогів (Л. Ахтарієвої, Ю. Бабанського, Р. Белла, С. Бризгалової, Ю. Васильєва, М. Д'яченко, Д. Каца, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, О. Лазурського, М. Левченко, Д. Леонтєва, А. Линенка, О. Мороза, В. Мясичева, Л. Разбороваї, В. Сластьоніна, Д. Узнадзе, О. Щербакова, В. Ядова та інших).

У прямому розумінні готовність має два значення. Перше, це згода зробити що-небудь; друге – стан, при якому все зроблено, все готове до чого-небудь. У першому визначенні йде мова, про добровільне та свідоме рішення, направлене на діяльність; у другому визначенні – готовність використовується як стан, присутність якого забезпечить виконання рішення.

Структуру готовності необхідно розглядати відповідно до конкретного виду діяльності, враховуючи специфічні професійні компоненти, але на основі загальних, універсальних компонентів.

Так, розглядаючи проблему готовності саме до педагогічної діяльності, науковці визначають поняття готовності як цілісний прояв властивостей особистості, виділяючи при цьому, найчастіше, три компоненти: пізнавальний, емоційний, мотиваційний. Інші вчені значно

розширюють їх кількість, додаючи морально-орієнтаційний, змістовно-операційний, емоційно-вольовий, оціночний, психофізіологічний.

Над розв'язанням проблем графічної підготовки, як складової готовності до професійно-педагогічної діяльності, працювали Н. Александрова, Б. Ананьєв, Є. Антонович, С. Білан, Т. Богословська, О. Ботвінніков, А. Верхола, А. Вербицький, О. Глазунова, Р. Грабовський, С. Дембінський, О. Джеджула, К. Дудкін, Б. Ломов, В. Михайленко, Ф. Пекаріна, О. Романюк, В. Рубахін, В. Сидоренко, Г. Тропіна, Д. Тхоржевський, М. Юсупова та інші.

Мета статті. Узагальнюючи різні точки зору відносно сутності та структури процесу готовності до професійно-педагогічної діяльності, за доцільне вважаємо розкрити можливості курсу "Креслення" для його здійснення, спираючись на основні напрямки графічної підготовки та виділити педагогічні умови ефективного формування графічних знань та вмінь.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незалежно від обраної структури до одного з компонентів готовності майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності обов'язково відноситься володіння ними певним об'ємом знань і вмінь визначеним навчальними програмами, до яких відносяться і графічні. Проблему графічної підготовки науковці аналізували за кількома напрямками, метою яких було внесення пропозицій щодо визначення шляхів ефективного здійснення даного процесу. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити такі основні концептуальні напрямки графічної підготовки: інтелектуальний, методичний, інтерактивний, семіотичний.

Із перелічених напрямків, інтелектуальна концепція поєднує навчання та розумовий розвиток людини. Одне з основних положень цієї концепції полягає в тому, що найважливішою складовою частиною графічної підготовки є навчання вмінню аналізувати просторові властивості та взаємне розміщення предметів. Отже, об'єктами даної частини досліджень є просторове розрізнення та сприйняття, просторова уява, розумове оперування просторовими образами, характеристики психічного відображення просторових властивостей предметів.

Аналізуючи методичну концепцію, у різних наукових працях можна виділити чотири напрямки: дослідження змісту та структури графічного матеріалу, дослідження організації процесу викладання графічних дисциплін, дослідження методів та прийомів навчання графічній грамоті, дослідження засобів навчання графічній грамоті.

Наступна концепція – інтерактивна, реалізує закон оптимальності навчання. На думку науковців даного напрямку, в умовах інтеграції навчальних дисциплін, забезпечується цілісність розвитку технічного мислення, графічні знання та вміння наповнюються технічною предметною діяльністю, відбувається активне перенесення графічних знань і вмінь у технічну навчальну діяльність, створюються умови для оптимізації навчального процесу шляхом використання інтерактивних технологій.

Однією з сучасних тенденцій формування графічних знань та вмінь слід вважати дослідження проблеми графічної діяльності, що проводяться з позицій семіотики (науки про знакові системи). На сьогодні існує декілька напрямків у розробці проблеми формування графічних знань та вмінь на основі семіотичного підходу. Предметом дослідження першого напрямку є використання знаково-символічних засобів (моделей, макетів, схем тощо) з метою виявлення їх функцій, ролі, умов ефективності їх введення у навчання. Ці дослідження, в основному, спрямовувались на визначення ефективності наочності при формуванні графічних знань та вмінь на основі порівняння щодо легкості сприйняття конкретного (предметів, аксонометричних зображень) та абстрактного (діаграми, схеми креслення) матеріалів. Іншим напрямком у проведенні досліджень можна вважати цілеспрямоване формування різних видів діяльності зі знаково-символічними засобами при засвоєнні графічних знань та вмінь. Цей підхід передбачає виділення студентом модельного характеру об'єктів, що вивчаються, або методів модельного описання конкретних явищ.

Зауважимо, що названі нами концепції мають, у певній мірі, умовний характер, адже формування графічних знань та вмінь є складним, багатогранним процесом, у тому числі й у майбутніх учителів технологій.

Підготовка вчителів технологій відбувається, здебільшого, у вищих навчальних закладах

III-IV рівнів акредитації. Саме викладачу вузу належить головна роль у формуванні у студентів професійних знань та вмінь і виховання у них активної життєвої позиції. Загальновідомо, що однією з найбільш дієвих стимулів до здійснення будь-якої діяльності є мотив. Таким мотивом при вивченні креслення, може бути усвідомлення студентом того, що все чому навчають під час занять є важливим і необхідним для його майбутньої професійної діяльності. Крім того, це, в певній мірі, допоможе формуванню на кожному занятті позитивного ставлення до обраної ними професії. Тому, навчальний процес з креслення у вищій педагогічній школі повинен бути спрямований не лише на повідомлення та засвоєння знань, формування вмінь та навичок, про що вказувалося раніше, але й на багатогранне формування особистості спеціаліста-професіонала. Це означає, що викладання креслення для майбутніх учителів технологій повинно носити професійно-педагогічну спрямованість. На наш погляд, це одна з основних умов здійснення процесу формування готовності студентів до професійної діяльності під час вивчення даної дисципліни.

Професійно-педагогічна спрямованість викладання – це вміло організована, стійка та цілеспрямована діяльність викладача, метою якої є надання студентам педагогічних знань, розвиток педагогічних умінь та навичок, а також, формування стійкого професійного інтересу.

У педагогічному вузі досить часто формування графічних знань та вмінь здійснюється тільки у відповідності з логікою окремо взятої дисципліни відповідно навчального плану. При цьому не проводиться орієнтація знань, що отримують студенти, на предмет майбутньої педагогічної діяльності. Окремі складові змісту професійної підготовки не завжди знаходяться в органічному зв'язку між собою. Результатом є те, що значна частина засвоєних у вузі знань, не будучи професійно-спрямованою та орієнтованою на використання у майбутній професійній діяльності, залишається невикористаною та, як наслідок, втрачається.

Проаналізувавши можливості креслення, можна виділити такі загальні умови реалізації професійно-педагогічної спрямованості даного курсу: посилення професійно-педагогічної спрямованості змісту курсу "Креслення" (виділення в навчальному матеріалі тем, які входять у шкільну програму з "Креслення" та "Трудового навчання"); посилення професійно-педагогічної спрямованості викладання курсу "Креслення" (встановлення зв'язків між формами і методами вивчення навчального матеріалу у вузі та методами його вивчення в школі; застосування необхідних методичних прийомів викладання матеріалу, які сприяють формуванню міцних знань, умінь та навичок необхідних для викладання; підбір комплексних, творчих, диференційованих завдань з професійним змістом; моделювання відповідної діяльності вчителя; організація взаємоконтролю студентів на практичних заняттях; взаємооцінка студентами знань та вмінь своїх товаришів; асистентська допомога викладачу; введення елементів взаємонавчання).

Таким чином, професійно-педагогічна орієнтація на майбутню спеціальність повинна бути лейтмотивом, який пронизує весь курс "Креслення" в педагогічному вузі.

За цих умов даний предмет буде сприяти формуванню необхідних учителю технологій професійних умінь, передбачених кваліфікаційною характеристикою, а також надасть можливість для методичної підготовки.

Разом з тим, не можна не відмітити ще один з найбільш дієвих способів, який забезпечує підвищення ефективності й якості підготовки фахівців у сучасних умовах, – це побудова процесу навчання на основі мультимедійних технологій. Сучасні психолого-педагогічні дослідження відкрили величезний дидактичний потенціал таких технологій, довели, що мультимедійне подання навчальної інформації дозволяє значно підвищити ефективність засвоєння матеріалу, тому що при роботі з такими засобами навчання у студентів активізуються всі види розумової діяльності. Проблеми інформатизації навчального процесу в середній школі теж не можуть бути успішно вирішені без відповідної підготовки майбутнього вчителя, зокрема, трудового навчання. Аналіз літературних джерел дозволив виділити такі основні напрямки застосування мультимедійних засобів навчання при викладанні креслення: надання студенту нових засобів навчальної діяльності, що дозволяють зменшити обсяг рутинної роботи, скорочують часову відстань між початком роботи над навчальною задачею (наприклад,

виконання креслення деталі) та отриманням результату; моніторинг навчального процесу, створення об'єктивної бази для оцінювання рівня навчальних досягнень групи, окремого студента; використання мультимедійних засобів унаочнення навчального матеріалу, які доповнюють традиційні або замінюють ті з них, які є неефективними в засвоєнні знань; надання викладачу нових засобів навчальної діяльності, що дозволяють організувати ефективне планування навчального процесу на рівні навчального предмету в цілому, розділу або теми; надання викладачу доступу до ефективно організованої та своєчасно поновлюваної бази предметних знань.

Висновки. Отже, у професійній підготовці майбутніх учителів технологій вагому роль відіграють графічні знання та вміння, які є складовою одного з компонентів готовності студентів до трудової діяльності. Формування графічних знань та вмінь у майбутніх учителів технологій буде здійснюватись ефективно, якщо: зміст курсу "Креслення" включає матеріал, необхідний для викладання трудового навчання у школі; викладання графічних дисциплін має чітку професійно-педагогічну спрямованість; при викладанні креслення використовуються мультимедійні технології; викладання креслення відбувається у відповідності з комплексом організаційно-педагогічних вимог до його вивчення, розроблених на основі різних концептуальних напрямків графічної підготовки. Перераховане, на наш погляд, є основними педагогічними умовами ефективного формування графічних знань та вмінь у майбутніх учителів технологій.

Література

1. Брызгалова С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика / С. И. Брызгалова. – Калининград, 2004. – 312 с.
2. Глазунова О. Г. Методика навчання майбутніх фахівців аграрного профілю засобами комп'ютерної графіки. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Г. Глазунова. – К., 2003.- 29 с
3. Джеджула О. М. Актуальні проблеми графічної підготовки студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця: ВЦ ВДАУ, 2005. – 280 с.
4. Юсупова М. Ф. Застосування нових інформаційних технологій у графічній підготовці студентів вищих навчальних закладів: Дис. кан. пед. наук: 13.00.01. / М. Ф. Юсупова – К., 2001.- 184 с.

Резюме

В статтє раскрываются концептуальные направления графической подготовки будущих учителей технологий и их важность в системе общей готовности студентов педвузов к трудовой деятельности; раскрываются основные педагогические условия формирования графических знаний и умений у студентов специальности "Технологическое образование".

Ключевые слова: готовность, готовность к профессиональной деятельности; графическая подготовка, направления графической подготовки, профессионально-педагогическая направленность, мультимедийные технологии.

Summary

The article describes the conceptual directions of the graphic preparation of future teachers of technology and their importance in the overall readiness of the students of Pedagogical Universities to work, reveals the basic pedagogical conditions of graphics knowledge and skills among students majoring in "Technology Education".

Key words: commitment, commitment to professional activities; graphics preparation; direction graphic preparation; vocational and educational orientation; multimedia technology.

**АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ Й ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІДГОТОВКИ
МАГІСТРІВ ТЕХНОЛОГІЇ**

У статті розглядаються проблеми підготовки магістрів технології та основні її етапи. Основна увага приділена історії становлення магістратури в Україні, основним нормативним документам та місцю магістратури у структурі сучасної вищої освіти.

Ключові слова: магістр, вища школа, педагог.

Постановка проблеми. Розбудова України як правової демократичної держави, трансформаційні процеси, що відбуваються в економіці та соціальній сфері, потребують підготовки висококваліфікованих фахівців для всіх галузей народного господарства. У зв'язку з цим, перед педагогічною наукою постає комплекс проблем, серед яких особливої уваги заслуговує проблема посилення процесу оновлення та реорганізації системи вищої освіти, зокрема, особливостей підготовки магістрів.

Виклад основного матеріалу. В Україні, як і у Росії, ступінь магістра поряд із вченими ступенями кандидата і доктора наук була введена спеціальним імператорським наказом у січні 1803 року. Такий ступінь вводився на всіх університетських факультетах, крім медичного. Він присуджувався особам, які закінчили повний університетський курс, витримали особливі усні випробування у певній галузі науки і публічно захистили дисертацію, ухвалену відповідним факультетом. Особи, які отримали цей ступінь, мали право завідувати кафедрою.

Ступінь магістра має досить високий науковий статус, а самі магістерські дисертації носили характер вагомих наукових праць, багато з яких стали основою цілих наукових напрямів. Після революції 1917 року учені ступені були ліквідовані, проте у 1934 році учені ступені кандидата і доктора наук були відновлені, а ступеня магістра наук відновлено не було [5, с. 122]. Він був поновлений у 1998 році Постановою Кабінету Міністрів України "Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)" [7], яка являється основним документом, який визначає організацію магістерської підготовки. Положення передбачає порядок введення магістерської підготовки в вузі, прийому до магістратури, загальні вимоги до магістерської програми, вимоги до підсумкової атестації в магістратурі.

Згідно Положення, магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув поглиблені спеціальні уміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у певній галузі народного господарства.

Освітньо-професійна програма підготовки магістра забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації магістра на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки бакалавра (нормативний термін навчання визначається програмою, але не може перевищувати одного року, а для окремих спеціальностей за погодженням з Міносвіти може бути встановлено термін півтора року). Здобуття кваліфікації магістра може здійснюватися на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки спеціаліста (нормативний термін навчання визначається індивідуальною програмою з урахуванням академічної різниці між освітньо-професійною програмою спеціаліста та магістра, але не може перевищувати одного року). Зазначена освітньо-професійна програма підготовки магістра включає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку [7].

Виходячи з високої динаміки сучасного ринку праці, необхідності орієнтації магістрів на його конкретні сегменти та з метою максимально ефективного використання науково-педагогічного потенціалу вищих навчальних закладів пропонується здійснення підготовки магістрів за спеціальностями та освітніми програмами.

Освітні програми підготовки магістрів можуть бути поділені на:

- дослідницькі, що передбачають поглиблення досліджень в одній з наукових галузей;

- професійні, що передбачають розвиток професійних та формування управлінських компетенцій у певній галузі професійної діяльності;
- кар'єрні, що передбачають вдосконалення (просування) здобутих теоретичних знань і практичного досвіду для кар'єрного зростання та підготовки до здійснення управлінської діяльності.

Важливість цього розподілу виходить з необхідності відділити підготовку майбутніх наукових і науково-педагогічних працівників, а також посилити практичну спрямованість професійних магістерських програм. Кар'єрні магістратури можна розглядати як один з видів післядипломної освіти [6].

Навчальний процес у магістратурі здійснюється у таких формах:

- навчальні аудиторні заняття (лекції, практичні заняття, консультації);
- самостійна робота;
- індивідуальні заняття;
- педагогічна практика;
- науково-дослідницька робота на відповідній кафедрі;
- контрольні заходи.

Зараз в магістратуру можуть вступати як бакалаври, так і випускники, які отримали диплом спеціаліста, що дозволяє відбирати в магістратуру найбільш талановитих, зацікавлених в науково-дослідній роботі студентів [7].

У дисертаційних роботах по проблемам магістерської підготовки розглянуті наступні питання:

- проектування програми магістерської освіти (Єсенская Т. В.) [3];
- забезпечення якості підготовки магістрантів педагогічного університету до науково-дослідної діяльності (Соляников Ю. В.) [8];
- підготовка студентів педвузу до науково-дослідної діяльності в умовах багаторівневої системи вищої освіти (Ібрянова О. В.) [4];
- підготовка магістрів педагогіки до міжкультурної взаємодії (Дерев'янченко Е. А.) [2];
- теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти (Берека В. Є.) [1].

Однак питання підготовки магістрів технології ще недостатньо вивчені. Рішення даної проблеми потребує виявлення особливостей професійної діяльності магістрів технології і магістерських освітніх програм.

Для проведення порівняльного аналізу ми використовували Концепцію організації підготовки магістрів в Україні [6]. Порівняльний аналіз показав наступні відмінні особливості навчання в магістратурі:

1. Різна направленість підготовки бакалаврів і магістрів.

Метою освітньої програми підготовки бакалаврів являється фундаментальна підготовка в області професійної діяльності. Навчання в магістратурі орієнтоване на поглиблення фундаментальної і професійної підготовки, підготовку до науково-дослідної і науково-педагогічної діяльності.

2. Різна структура підготовки бакалаврів та магістрів.

Для магістерських програм близько 50% годин відводиться на науково-дослідну роботу.

3. Збільшення тривалості самостійної роботи.

На самостійну роботу студентам бакалаврату відводиться до 50% часу навчання, в той час як магістрантам – біля 75% часу спеціалізованої магістерської підготовки.

4. Висока ступінь індивідуалізації навчання.

5. Більш високий рівень підготовки до науково-дослідної діяльності.

У результаті виконання науково-дослідної частини програми студенти, які навчаються за програмою "магістр", повинні вміти:

- проводити бібліографічну роботу із залученням сучасних інформаційних технологій;
- формулювати мету дослідження;

- вибирати необхідні методи дослідження, модифікувати існуючі та розробляти нові методи, виходячи із завдань конкретного дослідження;
- обробляти отримані результати, аналізувати їх;
- подавати підсумки виконаної роботи у вигляді звітів, рефератів, наукових статей, доповідей.

6. Підготовка до науково-педагогічної діяльності.

7. Специфіка випускної кваліфікаційної роботи.

Метою магістерської роботи являється:

- виявлення умінь магістранта самостійно ставити і вирішувати проблему дослідження;
- визначення умінь автора планувати експериментальні дослідження, проводити їх, здійснювати обробку експериментальних даних і проводити аналіз отриманих результатів;
- формування навичок роботи з літературою і іншими інформаційними джерелами;
- формування і виявлення умінь автора аргументовано висловлювати свої думки і публічно їх захищати.

Магістерська робота відрізняється від кваліфікаційної роботи бакалавра більш глибоким теоретичним і практичним опрацюванням проблеми.

Висновок. Таким чином, основними відмінними особливостями підготовки магістрів являються: більший об'єм самостійної роботи, висока ступінь індивідуалізації навчання, підготовка до науково-дослідної та науково-педагогічної діяльності. Все це сприяє вирішенню проблеми підготовки спеціалістів інноваційного типу в магістратурі.

Література

1. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / В. Є. Берека. – Київ, 2008. – 433 с.
2. Деревянченко Е. А. Подготовка магистров педагогики к межкультурному взаимодействию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. А. Деревянченко. – Омск, 2004. – 200 с.
3. Есенская Т. В. Проектирование программы магистерского образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Есенская. – Ростов-на-Дону, 2003. – 199 с.
4. Ибрянова О. В. Подготовка студентов педвуза к научно-исследовательской деятельности в условиях многоуровневой системы высшего образования: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Ибрянова. – Барнаул, 2003. – 161 с.
5. Кузин Ф. А. Магистерская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. Практическое пособие для студентов-магистрантов. – М. : "ОСЬ-89", 1998. – 304 с. <<http://www.cs.karelia.ru/studies/docs/masters/masters.doc>>. – Загол. з екрану.
6. Наказ МОН № 99 від 10.02.10 року "Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні".
7. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)" від 20 січня 1998 р. № 65
8. Соляников Ю. В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю. В. Соляников. – Санкт-Петербург, 2003. – 169 с.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы подготовки магистров технологии и основные ее этапы. Основное внимание уделено истории становления магистратуры в Украине, основным нормативным документам и месту магистратуры в структуре современного высшего образования.

Ключевые слова: магистр, высшая школа, педагог.

Summary

The problems of training masters of technology and its basic stages are examined in the article. Basic attention is history of establishing of magistracy in Ukraine, basic normative documents and the place of magistracy in the structure of modern higher education.

Key words: master, high school, teacher.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ПРОЕКТНО-ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розкриваються особливості підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до проектно-художньої творчості учнів, що виявляються у певних педагогічних умовах цієї підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, вчитель трудового навчання, педагогічні умови, проектно-художня творчість.

Постановка проблеми. Орієнтація сучасних освітніх систем на творчий розвиток особистості суб'єктів освітнього простору вимагає розробки відповідного змісту та умов навчання. Навчально-виховний потенціал проектно-художньої творчості може бути ефективно задіяний у творчому розвитку учнів при наявності адекватних засад його використання.

Обґрунтований нами зміст підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до проектно-художньої творчості учнів основної школи, що виявляється у єдності та взаємозалежності особистісно-мотиваційного, теоретичного та практичного компонентів [4] вимагає з'ясування педагогічних умов ефективної його реалізації. Означена проблема визначає мету статті.

Виклад основного матеріалу. Під педагогічною умовою будемо розуміти як необхідну обставину, передумову, що робить можливим здійснення чого-небудь [1]. Особистісно-мотиваційна складова підготовки відображається у мотивах, цілях, установках майбутньої професійної діяльності щодо проектно-художньої творчості учнів.

Забезпечення формування позитивної мотивації до означеного виду діяльності можливе при усвідомленні майбутнім учителем трудового навчання проектно-художньої творчості учнів як педагогічної технології активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності й формування особистісних і творчих якостей школярів. Для педагога є суттєвим розуміння проектно-художньої творчості учнів основної школи, як такого процесу, засвоєння ними в умовах шкільного навчання матеріальних і духовних цінностей, накопичених людством, у ході якого відбувається формування в них якостей творця.

У процесі підготовки майбутньому вчителю трудового навчання до організації проектно-художньої творчості учнів дуже важливо оцінити власну професійну здатність до проектно-художньої творчості. Далі слід усвідомити сутність, значення та завдання власної педагогічної діяльності щодо організації проектно-художньої творчості учнів, її мету та завдання, вміти узгоджувати поточні педагогічні завдання з перспективними, усвідомити те, що проектно-художня творчість учнів не можлива без усвідомлення вчителем власної творчої індивідуальності. Лише у цьому усвідомленні можна досягти єдності педагогічного прийому та особистісних якостей педагога. Співтворчість учнів і вчителя можлива лише за умови педагогічної професійно-особистісної мотивації.

Специфіка підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до організації проектно-художньої творчості учнів основної школи полягає у тому, що майбутній педагог має бути підготовлений не лише до творчої взаємодії з дітьми, а й до розвитку їхніх творчих здібностей.

Умовою розвитку творчого потенціалу учнів є оволодіння вчителем знаннями психологічних особливостей творчого процесу учнів певного віку. Учитель повинен володіти засобами і методами, які б дозволили йому створити творчу ситуацію, підвести учнів до вирішення проблемної ситуації, спрямувати творчий процес у закономірне русло, досягти об'єктивно чи суб'єктивно значимої для учнів новизни.

Здатність вчителя до забезпечення ефективної його взаємодії з учнями щодо розвитку творчих можливостей у навчально-виховному процесі характеризується не тільки високим рівнем педагогічної креативності і, відповідно до сучасних вимог рівнем володіння предметом, що викладається, а й набутими психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками.

Головне місце в підготовці вчителя слід відвести підготовці, яка б безпосередньо наближала його до творчості, що дозволить розширити діапазон його професійного інтересу,

дасть можливість усвідомлено проводити і перевіряти новаторські пропозиції, сприятиме внутрішньому перетворенню системи навчання й виховання, постійному її самовдосконаленню й розвитку.

Основною умовою формування творчої особистості майбутнього вчителя трудового навчання є озброєння його системою знань спеціальних дисциплін, що ґрунтується на знаннях фундаментальних предметів і створює цілісну систему знань та вмінь про оточуючий світ. У цьому сенсі особливого значення набуває фундаменталізація освіти та інтеграційний підхід до навчання.

Ефективне керівництво розвитком творчих здібностей підлітків можливе в тому разі, коли вчитель сам володіє достатнім практичним досвідом проектно-художньої творчості. Один із підходів до вирішення проблеми розвитку творчої активності майбутнього вчителя пов'язаний з використанням можливостей художнього проектування – специфічного виду діяльності, в процесі реалізації якого художня і технічна творчість акумулюється в єдиний процес перетворення, удосконалення дійсності.

Інтеграційну функцію підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до проектно-художньої творчості учнів може виконати спецкурс "Основи проектно-художньої творчості учнів основної школи". Важливу роль у змісті спецкурсу займає виконання практичних робіт, де студенти набувають власного досвіду художнього проектування у процесі виконання творчих завдань при проектуванні виробів. Надзвичайно важливою умовою розвитку художньо-творчого потенціалу особистості педагога є створення спеціально дібраних завдань з проектування, спрямованих на розвиток тих або інших структурних компонентів художньо-творчого мислення майбутнього педагога.

Організація проектно-художньої творчості учнів основної школи вимагає від учителя трудового навчання готовності до забезпечення і супроводу проектно-художньої діяльності, що будується на принципах співробітництва і включає:

- консультування учнів (груп) на всіх етапах проектів;
- забезпечення учнів і батьків правилами організації проектно-художньої діяльності дітей; залучення батьків до проектно-художньої діяльності їх дітей;
- власний, відкритий для всіх облік проектно-художньої діяльності учнів;
- участь разом з дітьми і батьками у забезпеченні презентації і суспільної експертизи результатів проектно-художньої діяльності дітей;
- якісний аналіз учнівських робіт.
- Учитель трудового навчання має бути підготовленим також до забезпечення умов проектно-художньої творчості учнів. Це виявляється у його готовності здійснювати:
 - допомогу у визначенні учнями сценарію задуму (ідеї, гіпотези, моделі);
 - консультування стадій реалізації проекту, пошуку інформації, вирішення проектних завдань, актуалізація практичного досвіду безпосередньої роботи учнів з матеріалом і досвіду письмової роботи, візуальної і усної презентації;
 - увагу до індивідуальних форм й способів аналітичного і образного мислення, роздумів та інтерпретацій; розвиток в учнів навичок продумування діяльності і прогнозування її продуктів;
 - заохочення ініціативи і забезпечення творчого характеру проектно-художньої діяльності учнів.

Очевидно, що необхідною умовою підготовки майбутнього педагога до організації проектно-художньої творчості учнів є набуття їм власного досвіду проектно-художньої творчості. Формування практичних умінь художнього проектування сприяє використанню методу проектів як особистісно орієнтованої технології навчання студентів, де вони виступають не як пасивні виконавці чужих педагогічних рецептів, а як яскраві творчі особистості, що реалізують у діалозі з викладачем свій світогляд і світорозуміння, власну педагогічну концепцію, програму чи технологію [3].

Метод проектів сприяє готовності майбутнього вчителя трудового навчання надавати допомогу в поетапній роботі школярів над проектом:

- при визначенні цілі та задачі;

- при плануванні результатів (продукту) і його характеристик;
- при виконанні і презентації (у деяких проектах вони об'єднані);
- при організації публічної експертизи;
- при аналізі проекту і фіксації результату.

Педагог має бути готовим допомагати виконувати проект і консультивати дітей, виконуючи функцію загального керівництва, він повинен виконувати роль творчого керівника, а не керівника – контролера.

Таким чином, педагог має бути підготовленим брати участь у творчій і проектній діяльності дітей у двох функціях:

- стати натхненником, ініціатором їх самоосвіти, самореалізації, генератором творчих ідей, прагнучи навчити бачити їх навчальний зміст будь-якої діяльності, підтримувати їх пізнавальні інтереси. Він повинен проектувати навчання як простір успішного розвитку і саморозвитку кожної дитини. Мета педагога – створити для кожного успішну навчальну ситуацію, підтримати розвиток універсальних умінь дітей в їх творчій діяльності, забезпечити їх саморозвиток, індивідуальний успіх і особисту зацікавленість у навчанні;

- як професіонал він повинен будувати власну творчу і проектну професійну діяльність, мета якої – знайти адекватні педагогічні засоби, методи, способи і форми для підвищення якості навчання учнів, домагаючись не формальної успішності, а реальної освіченості дітей, що виявляється змістовністю і рівнем їх творчої проектно-художньої діяльності. Вчитель повинен забезпечити педагогічний супровід взаємодії, творче спілкування з дітьми.

Зазначені положення викликають необхідність виділити в діяльності майбутнього вчителя дві основні групи компетенцій (сторін професіоналізму):

- загальнокультурного змістовного характеру – універсальних освітніх компетенцій – своїх і направлених на інших ;

- методичного характеру, власне професійних, педагогічних компетенцій, що забезпечують супровід індивідуального і групового розвитку дітей [2].

Узагальнюючи сказане, ми доходимо **висновку**, що формування професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя трудового навчання забезпечується комплексною організацією навчального процесу. Зміст психолого-педагогічних дисциплін (педагогіка, історія педагогіки, психологія, педагогічна майстерність) має містити навчальний матеріал, що розкриває сутнісні характеристики, індивідуально-психологічні та вікові особливості проектно-художньої творчості учнів основної школи, цілеспрямовує та заохочує студентів до засвоєння психолого-педагогічного базису використання проектно-художньої творчості. Значний розвивальний потенціал містять творчі завдання на художнє проектування виробів, що студенти виконують на заняттях практикуму у навчальних майстернях. У процесі вивчення теорії і методики трудового і професійного навчання доцільно виконувати завдання на розробку планів-конспектів занять на тематику проектно-художньої творчості учнів. Тематика науково-дослідної роботи студентів повинна охоплювати коло питань організації проектно-художньої творчості учнів, а програма педагогічної практики – завдання на вивчення передового педагогічного досвіду організації проектно-художньої творчості учнів основної школи. Виховна робота зі студентами повинна бути спрямована на досягнення мети естетичного та художнього розвитку особистості.

Література

1. Великий енциклопедичний словник [за ред. О. Прохорова]. – К. : Генеза, 1991. – 495 с.
2. Крылова Н. Проектная деятельность школьника и педагога / Н. Крылова // Народное образование. – 2005. – №7. – С. 103–110.
3. Пехота О.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія.-2-е вид. доп. перероб / О. М. Пехота, А.М.Старева. – Миколаїв: Вид-во "Іліон", 2006. – 272с.
4. Плуток О. В. Підготовка майбутнього вчителя трудового навчання до проектно-художньої творчості учнів основної школи: Дис...канд. пед. наук 13.00.04 / Олена Вікторівна Плуток. – Київ, 2010. – 222 с.

Резюме

В статье раскрываются особенности подготовки будущих учителей трудового обучения к проектно-художественному творчеству учеников, которые выражаются в определенных педагогических условиях этой подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель трудового обучения, педагогические условия, проектно-художественное творчество.

Summary

The article reveals the peculiarities of preparation of future labor studies teachers to the creative art-project activities of students which appear in the certain pedagogical conditions of this preparation.

Key words: professional training, labor studies teachers, pedagogical conditions, creative art-project-activity

УДК 378:[37.016:331]

М. А. Пригодій

АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проведений аналіз організаційних форм навчання майбутніх учителів технологій у контексті підготовки до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: організаційні форми навчання, спеціалізація підготовки, учитель технологій.

Актуальність теми та аналіз попередніх досліджень. Відповідно до Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачаються наступні його форми: навчальні заняття, виконання індивідуальних завдань, самостійна робота студентів, практична підготовка, контрольні заходи. Основними видами навчальних занять у вищих навчальних закладах є: лекція; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація. Передбачаються й інші види навчальних занять, що визначаються у порядку, встановленому вищим навчальним закладом.

Навчальний процес (за С. У. Гончаренко), це система організації навчально-виховної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння; спрямована на досягнення цілей навчання й виховання. Визначається навчальними планами, навчальними програмами, а також планами виховної роботи відповідних навчальних закладів, включає всі види обов'язкових навчальних занять (уроки, лекції, семінари, лабораторні заняття, навчальну і виробничу практику) і позакласної (позааудиторної) роботи учнів. Навчальний процес у кожному навчальному закладі має специфічні особливості й організується відповідно до його типу й профілю, до форми навчання (денної, вечірньої, заочної та ін.), а також до системи навчання (класно-урочній, курсової, предметної), яка також встановлюється залежно від типу навчального закладу й форми навчання [3, с. 223].

Результати дослідження форм організації навчання знайшли своє відображення у працях Н. П. Волкової, І. Я. Лернера, Б. Т. Ліхачова, І. В. Малафійк, М. І. Махмутова, П. І. Підкасістого, І. І. Прокоф'єва, М. Н. Скаткіна, В. А. Сластеніна, В. П. Стрезікозіна, М. М. Фіцули, І. М. Чередова, В. В. Ягупова.

Мета статті – провести аналіз організаційних форм навчання майбутніх учителів технологій при підготовці до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад матеріалу. Розглянемо особливості та ознаки лекційно-практичної системи навчання, що широко використовується при підготовці майбутніх учителів технологій в системі вищої освіти України:

– лекція – це основна форма передачі великого обсягу систематизованої інформації як

орієнтовної основи для самостійної роботи студентів (займає 90 хвилин);

– практичне заняття – це форма організації деталізації, аналізу, розширення, поглиблення, закріплення, застосування та контролю за засвоєнням отриманої навчальної інформації (на лекції і в ході самостійної роботи) під керівництвом викладача вишу;

– у якості основи навчання у виші виступає самостійна діяльність студента;

– навчальна група – це центральна форма організації студентів (постійний склад якої зберігається, як правило, на весь навчальний рік);

– сукупність навчальних груп складає певний курс навчання у виші;

– курс працює за єдиним навчальним планом і програмами згідно розкладу навчальних занять;

– навчальний рік поділяється на два семестри, заліково-екзаменаційний період і канікули;

– кожен семестр закінчується здачею заліків та іспитів з усіх навчальних дисциплін;

– навчання у виші завершується здачею випускних екзаменів з провідних дисциплін і спеціальності (можливий захист диплома).

Враховуючи офіційно прийняті положення стосовно форм організації навчального процесу проведемо їх аналіз з точки зору різних наукових підходів та накопиченого досвіду.

За визначенням Б.Т. Ліхачова, форма навчання – це цілеспрямована, чітко організована, змістовно насичена та методично оснащена система пізнавального та виховного спілкування, взаємодії, відносин учителя й учнів. Форма навчання реалізується як органічна єдність цілеспрямованої організації змісту, навчальних засобів і методів [6].

За В. А. Сластеніним, діяльність учнів із засвоєння змісту освіти здійснюється в різноманітних формах навчання, характер яких обумовлений різними факторами: цілями і завданнями навчання; кількістю учнів, охоплених навчанням; особливостями окремих навчальних процесів; місцем і часом навчальної роботи учнів; забезпеченістю підручниками та навчальними посібниками [9].

У дидактичному плані І. І. Прокоф'єв дає формі таке визначення: форма навчання – це зовнішня сторона структури навчального процесу, що відображає внутрішній зміст і взаємодію всіх його компонентів [8].

За Н. П. Волковою, форма організації навчання – це спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі [2].

Інтерес представляє підхід І. М. Чередова до визначення організаційних форм навчання. Виходячи з філософського розуміння форми як внутрішньої організації змісту, що охоплює систему стійких зв'язків предмета, він визначає організаційну форму навчання як спеціальну конструкцію процесу навчання, характер якої обумовлений його змістом, методами, прийомами, засобами, видами діяльності учнів. Така конструкція являє собою внутрішню організацію змісту, яким є процес взаємодії вчителя з учнями при роботі над певним навчальним матеріалом [10].

Проаналізувавши концептуальні підходи ряду названих авторів, П. І. Підкасістий сформулював власну позицію: форму навчання треба розуміти як конструкцію відрізків, циклів процесу навчання, що реалізуються в поєднанні з керуючою діяльністю вчителя і керованої навчальної діяльності учнів із засвоєння певного змісту навчального матеріалу і способів діяльності [7].

Отже, в педагогічних формах представлена як предметна, так і функціональна частини навчального процесу. Відзначаючи цей зв'язок, слід професійно ставитися до їх моделювання, використання і вдосконалення.

При виборі організаційної форми навчання майбутніх учителів технологій корисним буде врахування функцій, що виконує та чи інша форма.

Навчально-освітня. Форма навчання будується і використовується для того, щоб створити найкращі умови для передачі майбутнім учителям технологій знань, умінь і навичок з певного профілю та спеціальності, формування їх світогляду, розвитку дарувань, практичних здібностей,

активної участі у професійній діяльності і громадському житті.

Виховна. Ця функція забезпечується введенням студентів за допомогою системи навчання в різноманітні види діяльності. У результаті в роботу активно включаються всі духовні і фізичні сили: інтелектуальні, емоційно-вольові, дієво-практичні.

Організаційна, яка полягає в тому, що обсяг і якість змісту освіти вимагає від викладача чіткої організаційно-методичної подачі матеріалу, суворого відбору допоміжних засобів, а від студента – чіткості в організації питань самостійної роботи.

Психологічна. Полягає у виробленні в майбутніх учителів технологій певного діяльнісного біоритму, звички працювати в один і той же час. Звичний час і знайомі умови навчальних занять породжують у студента психічний стан свободи, підвищеної працездатності, оптимальної напруги духовних сил.

Розвиваюча. Різноманітність форм породжує багатство умов для розумової, трудової, ігрової діяльності, що дозволяє включати в роботу весь комплекс психічних процесів. Змістовна форма навчальних занять у сукупності з активними методами підсилює розвиваючий ефект. Особливо ефективно реалізується дана функція, коли при вивченні теми в навчальному процесі використовується різноманіття форм.

Інтеграційно-диференціююча функція виконується, якщо форми організації навчального процесу зорієнтовані на колективну та індивідуальну діяльність студентів. Навчальний процес повинен бути реалізований у різноманітних формах, але мати в своїй основі процес колективної пізнавальної діяльності. Студенти спільно пізнають явища, обмінюються інформацією в практичних справах, вчать взаєморозумінню і взаємодопомозі. Разом з тим, навчання – це процес розвитку можливостей особистості, тому кожна форма колективних занять повинна забезпечувати можливість індивідуалізації діяльності майбутніх учителів технологій.

Систематизуюча і структуруюча функції організаційних форм навчання полягають в тому, що вони вимагають розподілу всього навчального матеріалу на частини і теми, його структурування та систематизування як в цілому, так і для кожного заняття.

Стимулююча функція форми організації навчальних занять виявляється з найбільшою силою, коли відповідає специфіці розвитку психіки і організму студентів.

У сучасній дидактиці організаційні форми навчання, поділяють на фронтальні, групові та індивідуальні. Особливе місце відводиться колективним, оскільки існують два протилежні підходи до їх розуміння. Проведемо аналіз зазначених форм навчання.

При фронтальному навчанні викладач керує навчально-пізнавальною діяльністю всієї групи студентів або цілого потоку (декількох груп), що працюють над єдиною задачею. Він організовує співпрацю студентів і визначає єдиний для всіх темп роботи.

Педагогічна ефективність фронтальної роботи багато в чому залежить від уміння викладача тримати в полі зору всю групу і при цьому не упускати з уваги роботу кожного студента. Її результативність підвищується, якщо викладачеві вдається створити атмосферу творчої колективної роботи, підтримувати увагу та активність студентів.

Однак фронтальна робота не розрахована на врахування індивідуальних відмінностей майбутніх учителів технологій. Вона орієнтована на середній темп, тому окремі студенти відстають від заданого темпу роботи, а інші швидко виконуючи завдання, починають втрачати інтерес до процесу навчання, певної теми, а відтак знижується рівень фахової підготовки.

При групових формах навчання викладач керує навчально-пізнавальною діяльністю спеціальних груп студентів. Ці форми можна поділити на ланкові, бригадні, диференційно-групові.

Ланкові форми навчання передбачають організацію навчальної діяльності постійних груп студентів, в яких відбувається перерозподіл функцій при виконанні навчальних завдань.

При бригадній формі організовується діяльність спеціально сформованих для виконання певних завдань тимчасових груп студентів.

Диференційно-групова форма навчання має ту особливість, що як постійні, так і тимчасові групи об'єднують студентів з однаковими навчальними можливостями і рівнем сформованості навчальних умінь і навичок, що суттєво підвищує рівень підготовки майбутніх учителів

технологій з питань профільного навчання особливо під час практичних занять.

Індивідуальне навчання студентів не передбачає їх безпосереднього контакту одного з одним при вивченні різноманітних питань. За своєю суттю, воно є не що інше, як самостійне виконання однакових для всієї групи завдань.

Однак якщо майбутній учитель технологій при засвоєнні матеріалу з питань профільного навчання виконує самостійне завдання, дане викладачем з урахуванням навчальних можливостей, то таку організаційну форму навчання називають індивідуалізованою, і вона часто знаходить місце в системі вищої освіти. З цією метою застосовується спеціально розроблене навчально-методичне забезпечення (інструкції, картки, креслення, технологічні карти).

У тому випадку, якщо викладач приділяє увагу кільком студентам на занятті в той час, коли інші працюють самостійно, то таку форму навчання називають індивідуалізовано-груповою.

Розглянуті організаційні форми навчання є загальними. Вони застосовуються як цілком самостійні так і як елемент лекційних, семінарських, практичних та інших занять.

У сучасній практиці підготовки майбутніх учителів технологій найчастіше використовуються дві загальні організаційні форми: фронтальна і групова.

Для підвищення рівня підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів необхідно використовувати колективну форму навчання.

Проте ні фронтальна, ні групова форми навчання не є, насправді, колективними, хоча їх і намагаються представити саме такими.

На цей факт звертають увагу М. Д. Виноградова та І. Б. Первин. Вони відзначають, що не всяка робота, яка формально протікає в колективі, є за своєю суттю колективною. За своїм характером вона може бути суто індивідуальною [1].

Колективна робота, за твердженням Х. Й. Лійметса, виникає тільки на базі диференційованої групової роботи. При цьому вона набуває наступних ознак [5]:

- група усвідомлює колективну відповідальність за дане викладачем завдання і отримує за його виконання відповідну соціальну оцінку;
- організація виконання завдання здійснюється самою групою та окремими бригадами (парами) під керівництвом викладача;
- діє такий розподіл праці, що враховує інтереси і здібності кожного студента і дозволяє кожному краще проявити себе в спільній діяльності;
- є взаємний контроль студентів і відповідальність кожного перед групою і бригадою.

Пропагандист колективного навчання В. К. Дьяченко підкреслює, що при фронтальній роботі виключається співробітництво і товариська взаємодопомога, визначення обов'язків і функцій.

Усі студенти роблять одне і те ж, вони не залучаються до управління, так як керує навчальним процесом тільки один викладач. Колективне навчання – це таке навчання, при якому колектив навчає і виховує кожного свого члена, і кожен член бере активну участь у навчанні та вихованні своїх товаришів по спільній навчальній роботі [4].

Колективна форма організації навчальної роботи – це також спілкування викладача і студентів у динамічних парах або парах змінного складу. Переваги колективного способу навчання безперечні, але широке його поширення стримується труднощами організаційно-методичного характеру.

Використання колективного способу навчання дозволяє досягти найвищого результату саме при підготовці майбутніх учителів технологій до здійснення профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Це пов'язано в першу чергу з тим, що під час професійної підготовки майбутніх учителів необхідно розглядати широке коло питань з різних модулів технологічної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів, при цьому з окремих модулів студент має переваги, а з інших певні упушення – за одних умов він виконує функцію помічника вчителя, а за інших вже безпосередньо лише засвоює необхідний матеріал (фактично стає учнем).

Було проведено дослідження впливу колективної форми організації навчальної роботи студентів технологічного факультету в порівнянні з традиційною фронтально-груповою. Для експериментальної перевірки було вибрано чотири академічні групи, кожна з яких була розділена на підгрупи. Практичні заняття в одних проводилися в фронтально-груповій формі, а в інших – у колективній формі.

По завершенню дослідження, його аналіз здійснювався у трьох напрямках.

1. Рівень теоретично-практичної готовності майбутніх учителів технологій до викладання матеріалу кожного модуля (основним показником виступала кількість балів, що була набрана студентом у процесі навчання за різними модулями).

2. Самооцінка студентами рівня власної готовності до роботи в умовах профільного навчання учнів.

3. Рівень комунікаційних зв'язків професійного спрямування між студентами і викладачем в групі.

Отримані дані підтвердили ефективність використання колективної форми навчання при підготовці майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, а саме:

1) студенти підгруп, де застосовувалась колективна форма навчання, в середньому показали значно вищі результати, ніж студенти груп, в яких використовувалися традиційні форми навчання;

2) під час анкетування студенти підгруп з фронтальною і груповою формами навчання вказували готовність до роботи за 4-6 модулями, в той час, як студенти, які займалися за колективною формою навчання в середньому називали 8-9 модулів;

3) викладачі та студенти з колективною формою навчання неодноразово акцентували більш сприятливий робочий клімат спілкування в групі під час семінарських та практичних занять.

Висновок. Форми навчання являють собою цілеспрямовану, чітко організовану, змістовно насичену та методично оснащену систему пізнавального та виховного спілкування, взаємодії, відносин викладача та студента. Результатом такої взаємодії є: професійне вдосконалення педагога; засвоєння майбутніми вчителями технологій профільних знань, умінь і навичок; розвиток психічних процесів майбутніх учителів; розвиток моральних якостей студентів. Форма навчання означає форму організації роботи студентів під керівництвом викладача, що може бути: фронтальною, колективною, груповою, індивідуальною. Форма навчання реалізується як органічна єдність цілеспрямованої організації змісту, навчальних засобів, методів навчання.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні та обґрунтуванні особливостей впровадження інноваційних організаційних форм навчання майбутніх учителів технологій.

Література

1. Виноградова М. Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников / М. Д. Виноградова, И. Б. Первин. – М. : Просвещение, 1977. – 159 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2001 – 576 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: [кн. для учителя] / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
5. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс – М. : Знание, 1975. – 64 с.
6. Лихачев Б. Т. Педагогіка: Курс лекцій [учеб. пособие для студентов педагог, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК] / Б. Т. Лихачев. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Юрайт. – М., 2001. – 607 с.
7. Педагогіка: [учеб. пособие] / [В. В. Воронов, В. И. Журавлев, В. В. Краевский и др.]; под ред. П. И. Пидкасистого. – [изд. 3-е, доп., перераб.]. – М. : Юрайт, 2002. – 640 с.
8. Прокопьев И. И. Педагогіка: [учебное пособие для педагогических специальностей]

вузов] / И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. – Мн. : Тетра Системс, 2002. – 543 с.

9. Слостенин В. А. Педагогика: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

10. Чередов И. М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе / И. М. Чередов. – М. : Педагогика, 1987. – 151 с.

Резюме

В статье проведен анализ организационных форм обучения будущих учителей технологий в контексте подготовки к профильному обучению учащихся общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: организационные формы обучения, специализация подготовки, учитель технологий.

Summary

The article analyzes the organizational forms of future teachers of technology education in the context of preparation students of secondary schools to profile training.

Key words: organizational forms of education, specialty training, teacher technology.

УДК 378.147:744

І. А. Білосевич

РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ

Показано приклади використання технічних задач на заняттях з циклу машинознавства, спрямованих на розвиток технічного мислення майбутніх учителів технологій. Продемонстровано, як система задач сприяє розвитку структурних компонентів технічного мислення.

Ключові слова: компоненти технічного мислення, система технічних задач, спеціальні дисципліни.

Постановка проблеми. Проблемі розвитку технічного мислення при підготовці майбутнього вчителя трудового навчання приділяють увагу багато науковців. У нашому дослідженні ми прагнемо досягти вищого рівня розвитку технічного мислення у студентів засобами використання спеціальної системи технічних задач, орієнтованих на структурні компоненти технічного мислення. Як відомо, Т. В. Кудрявцев виділив три основні компоненти технічного мислення: понятійний, образний та практичний [1]. Виділені нами додатково структурні компоненти технічного мислення (володіння мовою техніки та оперативність) суттєво доповнюють структуру технічного мислення [6]. Завдання розвитку технічного мислення у майбутніх педагогів можна вирішувати в процесі вивчення ряду навчальних дисциплін, що мають місце у підготовці майбутнього вчителя технологій. Ми вважаємо, що для розвитку технічного мислення в умовах навчання будь-якої технічної дисципліни, при вивченні якої використовуються задачі, в умовах різних форм організації занять (лабораторні, практичні, семінарські і т. ін.) може бути використана аналогічна система задач [4; 5]. Правильність цієї думки підтверджена аналізом курсів технічних дисциплін з позиції виявлення необхідності розвитку технічного мислення студентів у процесі навчання із технічних дисциплін, а також можливості використання для розвитку технічного мислення запропонованої системи завдань при викладанні технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. У процесі навчання студенти повинні вивчити такі технічні навчальні дисципліни, як "Технологія конструкційних матеріалів", "Технологія ручної обробки металів", "Технічна механіка", "Машинознавство", "Різання матеріалів, верстати й інструменти", "Основи технології сучасного виробництва"[4; 5] та ін. Проведемо аналіз деяких інших

технічних відомостей, що мають місце у підготовці вчителя технологій.

Як приклад, приведемо аналіз навчального матеріалу навчальної дисципліни "Машинознавство" – теплові машини і процеси. У програмі дисципліни з цього розділу викладені теоретичні основи теплотехніки, розглянуті загальні закони передачі і перетворення теплоти в механічну роботу в теплових машинах. Показано зв'язок між розвитком енергетики і проблемами охорони навколишнього середовища, раціонального природокористування і збереження енергоресурсів. Аналіз змісту розділу дозволяє виявити необхідність здійснення опори на компоненти технічного мислення, виділені в нашому дослідженні.

Покажемо найбільш характерні приклади звертання до компонентів технічного мислення у даній навчальній дисципліні.

Понятійний компонент припускає сформованість технічних понять, таких як: термодинамічна система, термодинамічні процеси (ізохорний, ізобарний, адіабатний, ізотермічний, політропний), поняття ідеальних, реального газів тощо.

Образний компонент сприяє створенню образів і оперування ними. Так, наприклад, необхідно мати образ ідеального і реального газів; необхідно мати образне уявлення про цикли Дизеля, Отто, Трінклера; про процеси, що відбуваються при здійсненні циклів ДВЗ тощо.

Практичний компонент дозволяє підтвердити практикою отримані теоретично результати. У рамках цього компонента передбачається визначення основних параметрів термодинамічної системи, застосування законів термодинаміки при розрахунку основних термодинамічних процесів тощо.

Мова техніки припускає розуміння схем насосів, зображення циклів ДВЗ на Pv і Ts -діаграмах, розуміння індикаторних діаграм діючих циклів поршневих ДВЗ тощо.

Оперативний компонент необхідний для визначення параметрів стану робочого тіла в характерних точках циклів, масштабів і темпів росту споживання енергії тощо.

Аналіз вимог, запропонованих фахівцями, які успішно завершили навчання із певної дисципліни, показує, що фахівець повинен не тільки знати основи, принципи і закони термодинаміки, але і вміти застосовувати їх у нових ситуаціях, що є однією з рис розвинутого технічного мислення. Таким чином, ми бачимо, що при вивченні цієї дисципліни формувати технічне мислення необхідно.

Аналіз формулювань тем і змісту лабораторно-практичних занять показує, що найбільш ефективною формою проведення занять, при якій буде забезпечене найбільш повне засвоєння знань, є розв'язання задач, варіанти яких наведено в таблиці.

Варіанти пізнавальних технічних задач з теплових машин і процесів техніки

Теми лабораторно-практичних робіт	Технічні задачі
Визначення основних параметрів термодинамічної системи. Рівняння стану ідеальних газів і суміші ідеальних газів	1. Яку масу вантажів може підняти повітряна куля об'ємом 1000 м^3 при температурі 300° К и тиску 1 бар , якщо він заповнений воднем? 2. Визначити години на витрату палива, необхідного для роботи парової турбіни потужністю 500 кВт , якщо теплопровідність палива 30000 кДж/кг , ККД установки 20%
Визначення основних термодинамічних процесів. Застосування першого закону термодинаміки в дослідженнях	3. Змішується повітря двох потоків: холодний з температурою 10° C і гарячий з температурою 1000° C , суміш має температуру 100° C . Визначити масові частки холодного і гарячого повітря, вважаючи тиск холодного, гарячого і змішаного повітря однаковим 4. У балоні об'ємом $0,12 \text{ м}^3$ утримується повітря при абсолютному тиску $10\text{-}105 \text{ н/м}^2$ і температурі 50° C . Визначити кінцевий тиск, кількість теплоти і зміна ентропії при підвищенні температури повітря до 150° C
Розрахунок термічного циклу	Провести розрахунок теоретичного термодинамічного циклу

ДВЗ або ГТУ з зазначенням основних параметрів стану робочого тіла в характерних точках циклу	поршневого двигуна зі змішаним підведенням теплоти (цикл Трінклера), робочим тілом якого є 1 кг сухого повітря з газовою сталою $R=286,4$ Дж/кг К. Питому теплоємність повітря вважати сталою $C_v=0,1727$ ккал/кг К. Характеристики циклу задаються. Показник адіабати процесів стиску і розширення вважати однаковим і що дорівнює $k=1,4$
Розрахунок кількості тепла, що проходить через одношарову і багатшарову плоску стінку при стаціонарному режимі	Обчислити щільність теплового потоку, що проходить через стінку палильної камери парового казана товщиною 600 мм. Стінка складається з трьох шарів: шамотної цегли товщиною 200 мм, ізоляційного прошарку зі шлаку товщиною 130 мм і червоної цегли товщиною 270 мм. Температура на внутрішній поверхні палильної камери $t_1=1500^{\circ}\text{C}$, а на зовнішній $t_2=50^{\circ}\text{C}$. Коефіцієнти теплопровідності задано. Чому дорівнює термічний опір цієї тришарової стінки?

У результаті проведеного аналізу ми бачимо, що при вивченні різних розділів навчальної дисципліни "Машинознавство" є можливість застосування спеціальної системи завдань, спрямованої на розвиток технічного мислення. Аналіз програм курсів інших технічних дисциплін дозволяє також зробити висновок про те, що в процесі вивчення технічних дисциплін необхідно формувати технічне мислення; найбільш зручним способом здійснення цього процесу є застосування спеціальної системи завдань, спрямованих на формування компонентів технічного мислення.

Доступність розроблених у процесі дослідження технічних задач можна оцінити на основі їх експертної оцінки викладачами вищих закладів освіти і результатів їх розв'язування студентами.

До експертної оцінки задач було залучено 11 викладачів технічних дисциплін чотирьох педагогічних університетів України. Експертні висновки викладачі формулювали у вигляді відповідей на запитання запропонованої їм анкети. Анкета включала такі питання:

1. Чи вважаєте Ви доцільним застосовувати запропоновані задачі у професійній підготовці майбутніх вчителів технологій?
 2. Яке на Вашу думку призначення мають запропоновані задачі?
 3. Чим на Вашу думку запропоновані задачі відрізняються від традиційних?
 4. Чи подобаються Вам підходи, покладені в основу створення запропонованої системи задач?
 5. Чи достатньо повно зміст задач відповідає вимогам відповідних навчальних програм?
 6. Як Ви оцінюєте доступність для студентів розробленої системи задач?
 7. Які типи розроблених задач найбільш подобаються Вам?
 8. Які із задач викликають сумнів у доцільності їх застосування?
- та деякі інші.

Усі без винятку викладачі, які давали експертну оцінку задачам, ствердно висловились про доцільність їх. На їх думку запропоновані задачі сприятимуть підвищенню ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях і забезпечать чітку спрямованість цієї діяльності.

Усі експерти одностайно зазначили, що запропоновані задачі у повній мірі відповідають вимогам діючої програми. Майже одностайними були експерти у своїй оцінці доступності для студентів розробленої системи задач: 10 експертів (з 11) указали на повну відповідність задач навчально-пізнавальним можливостям студентів.

Дещо розійшлися думки експертів щодо потреби та можливостей здійснення операцій числення у процесі розв'язання запропонованих задач. На нашу думку, причиною цього слід вважати недостатнє знання викладачами психологічних основ технічного мислення, що у свою чергу є наслідком низького рівня їхньої методичної підготовки та недостатнім розумінням ними розвиваючих можливостей змісту навчальних дисциплін, що вони викладають.

Висновок. В цілому результати експерименту дають підстави вважати доцільним застосування розробленої системи пізнавальних задач, які слід вважати важливим засобом розвитку технічного мислення у студентів.

Література

1. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления / Товий Васильевич Кудрявцев. – М. : Педагогика, 1975. – 304 с.
2. Завалишина Д. Н. Психологический анализ оперативного мышления: эксперим. теорет. исслед./ Динара Николаевна Завалишина; отв. ред. А. В. Брушлинский. – М. : Наука, 1985. – 221с.
3. Гильбух Ю. З. Развитие технического мышления / Ю. З. Гильбух // Школа и производство. – 1988. – № 11. – С. 3-6.
4. Програми для вищих педагогічних закладів освіти : Основи виробництва (інтегрований курс) / [укладачі : Корець М. С., Опілат В. Я., Сидоренко В. К. та ін.]. – К. : НПУ, 2004. – 28 с.
5. Программы общетехнических и технологических дисциплин для студентов педагогических университетов / [под ред. С. М. Шевченко]. – Н. Новгород : НГПУ, 1999. – 70 с.
6. Білосевич І. А. Структурне обґрунтування та розвиток технічного мислення у майбутніх учителів технологій / І. А. Білосевич // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : педагогіка. – 2011. – №3. – С. 261-264.

Резюме

Приведены примеры использования технических задач на занятиях с машиноведения, которые способствуют развитию технического мышления будущих учителей технологий. Изложено как система задач способствует развитию структурных компонентов технического мышления.

Ключевые слова: компоненты технического мышления, система технических задач, специальные дисциплины.

Summary

The examples of the usage of technical problems in measures of technical disciplines, devoted to the development of technical thinking of the future technology teachers are shown. It is demonstrated how the system of problems helps for the development of structural components of technical thinking.

Key words: components of technical thinking, the system of technical problems, special disciplines.

УДК 378

Б. О. Шевель

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій, визначено їх список в умовах інформатизації навчання.

Ключові слова: інженер-педагог, педагогічні умови, фахові компетенції, інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми. Існуючою педагогічною практикою доведено, що процес навчання підпорядкований впливу багатьох факторів, що в свою чергу визначаються внутрішніми та зовнішніми умовами.

Закономірності таких впливів повинні братися до уваги під час проектування умов, що забезпечують процес формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів.

Цілісна ієрархічна системи таких умов ще не розроблена, тому під час їх відбору необхідно враховувати конкретні характеристики предмету дослідження [4].

Відповідно до цього, важливим завданням є розробка умов, критеріїв оцінювання процесу формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів у теоретичному плані, а також експериментальна перевірка запропонованих рішень.

Значимість тієї чи іншої умови визначається успішністю діючого процесу та виражається досягненням такого рівня фахових компетенцій, який відповідає реальним можливостям інженерів-педагогів.

Оскільки стихійного зростання фахових компетенцій у майбутніх інженерів-педагогів не виникає, головним фактором їх формування становляться спеціально створені умови.

Аналіз останніх досліджень. У філософському енциклопедичному словнику поняття "умова" трактується наступним чином: 1) як середовище, у якому перебувають та без якого не можуть існувати; 2) як ситуація, у якій що-небудь відбувається [5, с. 198]. Об'єднує визначення даного поняття те, що умова – це категорія відносин предмета з навколишнім середовищем, без якого він не може існувати.

Згідно визначення, яке пропонується в іншому філософському енциклопедичному словнику, "умова – це те, від чого залежить дещо інше (обумовлене), суттєвий компонент комплексу об'єктів, із наявності якого, у разі необхідності, відбувається здійснення даного явища" [6].

Така інтерпретація умов пов'язана з причинно-наслідковими відносинами об'єкту дослідження.

У педагогіці умови частіше за все розуміють як фактори, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [3].

Сучасна дидактика трактує поняття "умова" як сукупність факторів, компонентів навчального процесу, які забезпечують успішність навчання [2; 4].

Автори вкладають у термін "умова" різноманітні компоненти. Розглянемо деякі з них.

Н. Кузьміна вважає, що умови "визначаються цілями, які постають перед системою та відповідними змістом, засобами діяльності, кваліфікацією педагогів та підготовки студентів" [2, с. 42].

У педагогічних дослідженнях часто використовуються такі терміни як "педагогічні умови", "організаційні умови", "процесуальні умови", "організаційно-педагогічні умови", "дидактичні умови", при цьому їх автори виходять з цілей, завдань, контексту своїх робіт.

Під педагогічними умовами Т. Каминіна розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів та матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв'язання поставлених в педагогіці завдань. При цьому до педагогічних умов відносяться лише ті, які спеціально створюються в педагогічному процесі та реалізація яких забезпечує найбільш ефективний його перебіг [1, с. 63].

Таким чином, **метою** нашої **статті** є обґрунтування педагогічних умов формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій та визначення їх переліку в умовах інформатизації навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. З точки зору досліджуваного нами питання є недоречним розуміти умови як поєднання обставин, навколишнього середовища, сукупності об'єктів, так як фахові компетенції є феноменом, які являють собою єдність суб'єктивного та об'єктивного, внутрішнього та зовнішнього, сутності та впливу, можливого та існуючого.

У нашому розумінні, умова – це не тільки те, що впливає на досліджуваний феномен, але й те, без чого його не може бути, що є передумовою, основою його виникнення.

У контексті нашого дослідження під педагогічними умовами будемо розуміти сукупність необхідних взаємопов'язаних заходів, що сприяють успішності формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів з використанням ІКТ та педагогічно корисного навчально-методичного забезпечення.

Комплекс педагогічних умов ми розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних педагогічних умов, реалізація яких буде сприяти підвищенню рівня сформованості компонентів фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів.

У результаті аналізу педагогічної літератури було визначено комплекс педагогічних умов, необхідних для ефективного формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів засобами ІКТ, який складається з п'яти елементів:

Цільова спрямованість формування фахових компетенцій під час навчання. Задається викладачем на етапі проектування змісту навчання та його реалізації в навчальному процесі. Вона передбачає:

– широку наукову підготовку викладача з основних питань, розділів, модулів навчального матеріалу, яка пов'язана зі створенням наукової бази для викладацької діяльності; дослідження державного освітнього стандарту, навчального плану, навчальних та робочих програм, підбір та аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури; підбір необхідного програмного та технічного забезпечення; визначення системи знань, умінь та навичок студентів, які необхідно сформувати;

– проектування високоефективної навчально-фахової діяльності студентів та керуючої діяльності викладача. Даний етап пов'язаний з постановкою діагностичних завдань та їх максимальним уточненням на наступних рівнях: модульному, рівні навчального заняття, педагогічної ситуації у відповідності з необхідним змістом; формулювання дидактичних завдань з орієнтацією на досягнення гарантованих результатів, на підготовку професіоналів з достатнім рівнем фахових знань та практичних вмінь за всіма напрямками їх майбутньої фахової діяльності.

Дані завдання дають можливість викладачеві ВНЗ визначати та точно оцінювати якість підготовки студентів. Для діагностичної постановки будь-якого завдання необхідно, щоб воно було точно визначене, піддавалося вимірюванню та існувала шкала його оцінювання.

При цьому викладач ВНЗ повинен сприяти розумінню завдань навчання студентами, їх присвоєння та керування їх виконанням. Досягнення такого результату забезпечується діями психолого-педагогічних механізмів формування фахових компетенцій: стабілізації, доповненням, трансформації, реалізації контекстного, системно-дієльного підходів тощо.

Вищезазначене обумовлює необхідність *систематизації змісту формування фахових компетенцій*.

Реалізація зазначеної вище умови повною мірою відноситься до підготовки до фахової діяльності студентів, у результаті якої студенти готуються до розробки та представлення засобів розв'язання актуальних проблем середньої професійної освіти. Знання, отримані під час занять, які створюють основу для формування відповідних умінь, не повинні бути відірвані від реальної фахової діяльності фахівця, не сприяють перенесенню в інші умови та не допомагають розкрити структуру професійних дій майбутнього інженера-педагога, побачити їх структуру та способи інтеграції. У процесі навчання студенти вчать не тільки здійснювати відбір та компонування матеріалу, диференціювати та інтегрувати його; виділяти дидактичні елементи змісту, їх види та ознаки; співвідносити зміст та його фрагменти з метою навчання студентів ПТНЗ; моделювати, інтерпретувати та систематизувати навчальний зміст, але й оцінювати узгодженість власних дій з метою та завданнями.

Наступною важливою умовою, виконання якої сприятиме формуванню фахових компетенцій у майбутніх інженерів-педагогів є *гнучке організаційно-методичне забезпечення навчального процесу*. Дана умова передбачає реалізацію відібраного та структурованого навчального матеріалу в матеріалізованій формі за допомогою сукупності методів, форм та засобів навчання, адекватних меті, матеріалу, що вивчається, віковим та індивідуальним особливостям студентів, спрямованих у межах моделі на формування у майбутніх інженерів-педагогів умінь здійснювати відбір необхідних методів, форм та засобів навчання студентів ПТНЗ.

Оптимальний вибір методів, форм та засобів навчання залежить від різних факторів: загальних цілей формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів; особливостей та специфіки викладання конкретної навчальної дисципліни; завдань та змісту матеріалу конкретного навчального заняття; часу, відведеного на вивчення матеріалу; рівнем підготовленості студентів, їх психологічним та психофізичним показникам; рівнем матеріального забезпечення, наявністю обладнання, наочних посібників, технічних та інших

матеріальних засобів; рівнем підготовленості та якостями особистості викладача ВНЗ тощо. У кінцевому результаті в своїй сукупності вони створюють інструментарій керування процесом розвитку пізнавальної діяльності студентів. Діяльність викладача є керуючою та визначає взаємодію педагога та студента, необхідну для формування у останнього відповідного рівня фахових компетенцій.

Підготовка майбутнього інженера-педагога в умовах вузу визначається метою, завданнями, характером майбутньої фахової діяльності, яка знаходить втілення в матеріальному, соціальному та особистісно значимому продукті – результаті теоретичної та практичної діяльності. У зв'язку з цим навчання перестає бути способом засвоєння знань умінь та навичок. У рамках моделі воно розглядається як продуктивна творча діяльність, пов'язана зі створенням соціально цінного та особистісно значимого результату діяльності (сформовані фахові компетенції), у процесі реалізації якої відбувається засвоєння не тільки соціального, але й актуалізації власного досвіду, завдяки чому підготовка майбутніх інженерів-педагогів в умовах ВНЗ стає розвиваючою.

У зв'язку з цим особливого значення набуває організація педагогічної взаємодії між викладачем та студентом, яка включає в себе педагогічний вплив, його активне сприйняття, власну активність студентів, яка відображається в активній зворотній дії, в самоосвіті та саморозвитку. Складність організації взаємодії з майбутніми інженерами-педагогами полягає в тому, що викладач ВНЗ повинен організувати не тільки взаємодію зі студентами, але й забезпечити формування у них умінь конструювати власну взаємодію з учнями ПТНЗ, з урахуванням розвитку їх творчих здібностей, авторських ідей, рефлексії, дидактичної структури взаємодії викладача та студентів.

Вищезазначене пояснює необхідність у визначенні *конструктивної операційно-діяльнісної спрямованості навчання*. Задається дана спрямованість на основі визначення сукупності знань, умінь, якостей особистості, необхідних майбутньому інженеру-педагогу для успішного виконання фахової діяльності. Це означає, що викладач виступає не "предметником", а, перш за все, організатором цілісної навчально-виховної ситуації в межах сумісної діяльності. У моделі сумісна діяльність включає в себе не тільки комунікативну, але й перш за все предметно-практичну взаємодію зі студентами. Загальною особливістю сумісної діяльності викладача та студента є перетворення, перебудова позиції особистості останнього як у відношенні до засвоєного змісту, так і до власних взаємодій, що виражається в зміні ціннісних спрямувань, змістових орієнтирів, мети навчання та способів взаємодії та відносин між учасниками навчального процесу.

Отже, *мотиваційно-ціннісна орієнтація навчання* виступає наступною важливою умовою, яка сприяє формуванню фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів та виникаючих у результаті її виконання стійкого інтересу та мотивації до оволодіння відповідними знаннями, уміннями, навичками та можливостями їх використання на практиці в навчальному процесі ПТНЗ.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку. Запропоновані педагогічні умови тісно взаємопов'язані між собою. Їх дотримання в навчальній практиці ВНЗ буде сприяти формуванню фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів, зміст яких визначається цілями, задачами, характером майбутньої фахової діяльності та являють собою єдність теоретичної, практичної та мотиваційної готовності випускника навчального закладу здійснювати дану діяльність, що знаходить відображення в матеріальному, соціально та особистісно значимому продукті – виконанні завдань, реалізація яких на практиці забезпечує цілеспрямовану фахову підготовку майбутніх інженерів-педагогів.

Таким чином, ми обґрунтували педагогічні умови формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Під час подальшої роботи над проблемою дослідження необхідне експериментальне підтвердження реалізації перерахованих умов. Отже, виникає необхідність у розробці класифікації, виборі та обґрунтуванні критеріїв, показників та рівнів сформованості фахових компетенцій у майбутніх інженерів-педагогів.

Література

1. Камынина Т. П. Формирование учебно-проектной деятельности студента в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Камынина Татьяна Петровна. – Оренбург, 2006. – 200 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. М. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 179 с.
3. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : КГУ, 1989. – 200 с.
4. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1984. – 95 с.
5. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко – М. : ИНФРА – М., 2006. – 576 с.
6. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичёва, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёва. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

Резюме

В статье обосновано педагогические условия формирования профессиональных компетенций будущих инженеров-педагогов средствами информационно-коммуникационных технологий, определён их список в условиях информатизации обучения.

Ключевые слова: инженер-педагог, педагогические условия, профессиональные компетенции, информационно-телекоммуникационные технологии.

Summary

In the article the pedagogical conditions for the formation of professional competences of future engineers and teachers of information and communication technologies are proved, their list in the information education is defined.

Key words: engineers and teachers, pedagogical conditions, professional skills, professional competence, information and communication technologies.

УДК 378

О. С. Благосмыслов

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВОГО КОМПОНЕНТУ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто мотиваційно-цільовий компонент готовності майбутніх учителів технологій до роботи з учнями в позашкільних навчальних закладах науково-технічного профілю, розкрито послідовність його формування.

Ключові слова: мотив, інтерес, готовність, компонент, технологія "Створення ситуації успіху".

Постановка проблеми. В умовах економічного оновлення суспільства та стрімкого розвитку ринку, у час динамічних змін у галузі науки та виробництва від сучасних фахівців вимагається високий рівень професійної мобільності, здатність до постійного самовдосконалення, самостійного освоєння нових форм, методів і прийомів професійної діяльності. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває розвиток тих внутрішніх джерел особистості, які б забезпечили процес її самореалізації у будь-яких умовах життя. Такими джерелами у процесі особистісного росту людини, насамперед, виступають потреби, мотиви та інтереси у пізнанні і самовдосконаленні.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема мотивації діяльності особистості школяра – дослідження причин, цілей і різних обумовлених ними форм діяльності – є одним із провідних

напрямів досліджень у педагогіці та психології. Так, механізми виникнення мотивації та шляхи її стимулювання описані у працях фундаторів вітчизняної науки Є. Ільїної, Г. Костюка, О. Леонтьєва, А. Маркової, С. Рубінштейна. Значну увагу вивченню природи мотивів приділяли В. Асеев, С. Занюк, А. Маркова, Г. Щукіна. Зв'язок мотивів з індивідуальними особливостями учнів у своїй праці розглядали К. Абульханова-Славська, Б. Додонов, Н. Кузьміна, В. Мерлін та ін. Суттєвим є те, що у дослідженнях науковці В. Асеев, М. Д'яченко, Є. Ільїн, Л. Кандилович, А. Крутецький, В. Мерлін, В. Шадріков доводять: наявність сукупності стійких мотивів, відносно незалежних від поточних ситуацій, є основою готовності до будь-якої професійної діяльності в цілому і до професійної діяльності вчителя зокрема.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи природу мотивів та їх зв'язок з психічними процесами, емоціями і почуттями, індивідуальними особливостями суб'єктів учіння, Б. Додонов виокремив чотири структурні компоненти мотивації: 1) задоволення від самої діяльності; 2) значущість для особистості безпосередньо результату діяльності; 3) "мотивуюча" сила винагороди за діяльність; 4) зовнішній стимулюючий тиск на суб'єкта діяльності – уникнення покарання [2]. Перший структурний компонент мотивації умовно можна назвати "гедоністичною" складовою, а три інші – її цільовими складовими.

Таким чином, можна дійти висновку, що мотиви та цілі в мотиваційній сфері особистості є невід'ємними та взаємообумовленими. Спираючись на це, ми вважаємо за доцільне, об'єднати їх в один мотиваційно-цільовий компонент готовності до майбутньої професійної діяльності.

Встановлено, що даний компонент визначається суспільними вимогами, освітніми стандартами, освітньо-кваліфікаційними характеристиками і є основним системоутворюючим компонентом готовності фахівця до майбутньої професійної діяльності. Мотиваційно-цільовий компонент професійної готовності передбачає постановку цілей і завдань навчання, вибір його методів, форм і засобів. Він є основою змісту професійної підготовки вчителя. Це знаходить відображення в структуруванні змісту педагогічних і фахових дисциплін та виділенні тих елементів знань, які формують основи професійної готовності. До дисциплін, у результаті вивчення яких формуються основи готовності до роботи у позашкільних навчальних закладах, можна віднести наступні: теорію навчання; теорію виховання; загальну, вікову та педагогічну психологію; теорію та методику трудового навчання; методику креслення; технічну творчість; педагогічну практику. Враховуючи, що перераховані дисципліни вивчаються протягом всього терміну навчання, можна дійти висновку, що мотиваційно-цільовий компонент готовності студентів формується протягом усього терміну навчання у ВНЗ.

Проведені дослідження дозволяють зробити припущення, що складовими частинами структури мотиваційного-цільового компоненту психолого-педагогічної готовності до професійної діяльності є інтегративне поєднання мотивів, цілей, спонукальних причин та інтересів у галузі пізнання.

Аналізуючи систему підготовки студентів до роботи з учнями в позашкільних навчальних закладах науково-технічного профілю, розроблена наступна структура мотиваційно-цільового компоненту готовності, яка передбачає наявність інтересу у студентів до роботи у позашкільних навчальних закладах; усвідомлення цілей та завдань організації позашкільної діяльності учнів науково-технічної творчості; прагнення збагачувати набуті в галузі позашкільної освіти знання новими.

Першим кроком у формуванні мотиваційно-цільового компоненту готовності студентів до роботи з учнями в позашкільних навчальних закладах є цілеспрямований розвиток впевненості студентів у важливості функціонування позашкільних навчальних закладів, а отже, визначення, усвідомлення та постановка власної мети, яка повинна орієнтувати та активізувати всі ресурсні можливості особистості на її досягнення шляхом організації щоденної пошукової активної діяльності в даній сфері.

Оскільки в основі активної аудиторної та самостійної діяльності у навчанні лежать інтереси особистості [2], то наступним кроком у процесі формування мотиваційно-цільового компоненту готовності студентів до роботи з учнями в позашкільних навчальних закладах є розвиток професійного інтересу майбутніх учителів технологій у процесі вивчення дисципліни

"Методика роботи в позашкільних закладах".

Інтерес має важливе значення у здійсненні будь-якої діяльності людини, є одним із найсуттєвіших стимулів надбання знань. При його наявності знання засвоюються ґрунтовно, міцно, дієво. Основними шляхами його формування стало застосування методів та прийомів навчання, спрямованих на розвиток навчально-пізнавальної активності студентів та підтримки їх інтересу протягом усього терміну навчання у вузі та після його закінчення: налаштування на творчу атмосферу під час аудиторних, індивідуальних занять та в самостійній діяльності; позитивна оцінка дій, вчинків та досягнутих результатів діяльності студентів шляхом впровадження технології "Створення ситуації успіху" на основі підбору спеціальних прийомів і завдань; реалізація моментів, що надають можливість кожному із студентів висловити свою думку за умови, що до неї прислухаються; розробка та проведення ділових та рольових ігор, застосування мультимедійного обладнання та інформаційно-комунікативних технологій; запровадження педагогічної практики студентів у позашкільних навчальних закладах.

Для створення творчої атмосфери в колективі визначено наступні моменти:

– єдність творчих пошуків, тобто постановка перед колективом студентів методичної проблеми, яка б пов'язувала матеріал попередніх років навчання з навчальним матеріалом курсу "Методика роботи у позашкільних навчальних закладах" і в той же час визначала перспективи його розвитку;

– визначення творчого ядра студентів, об'єднаних ідеєю підвищення ефективності функціонування гуртків позашкільних навчальних закладів, і на основі цього створення творчих проблемних груп для формування пріоритетних напрямів роботи студентів у відповідності до їх інтересів;

– співпраця студентської молоді та викладачів, що знаходить своє відображення у партнерській творчій науково-практичній діяльності;

– розробка, організація та проведення виховних заходів, у яких студенти мають можливість висловити свої думки, продемонструвати професійні уміння та навички (диспути, круглі столи, брифінги, конференції тощо), виступити у ролі методистів, керівників гуртків, гуртківців, конструкторів тощо під час організації та проведення фрагментів гурткових занять, змагань, рольових ігор, виставок.

Не менш важливе значення у формуванні мотиваційно-цільового компоненту готовності майбутніх учителів технологій до роботи з учнями в позашкільних навчальних закладах має об'єктивно-позитивне оцінювання викладачем роботи студентів, яке створює сприятливу емоційну ситуацію в педагогічному процесі. На нашу думку, таку атмосферу можна створити на основі інноваційної технології навчально-виховної роботи – "Створення ситуації успіху"

Педагогічна технологія "Створення ситуації успіху" нами розглядається як одна з особистісно-орієнтованих технологій навчання, оскільки дає можливість кожному студенту реалізувати індивідуальні особливості, розвинути свою пошукову активність, відійти від проблем, пов'язаних з безпосередністю у вирішенні конкретних навчальних завдань.

На нашу думку, доцільною є наступна поетапність реалізації технології "Створення ситуації успіху" (таблиця 1).

Таблиця 1

**Етапи діяльності викладачів у реалізації технології
"Створення ситуації успіху"**

Етапи діяльності викладача	Диференціація студентів за оцінкою досягнень	Зміст роботи викладача	Методи та прийоми роботи викладача
Визначення студентів, по відношенню до яких систематично буде застосовуватися цей прийом	Студенти зі стійкою адекватною оцінкою своїх досягнень	Умовний розподіл студентів за групами	Спостереження, проведення тестування
	Студенти зі змінною самооцінкою		
	Студенти зі стабільно		

	низькою самооцінкою		
Формування позитивної мотивації, налаштування на успішне виконання завдання	Студенти зі стійкою адекватною оцінкою своїх досягнень	Підтримувати прагнення працювати, актуалізувати позитивну емоцію	
	Студенти зі змінною самооцінкою	Окреслити позитивну перспективу у разі досягнення успіху	
	Студенти зі стабільно низькою самооцінкою	Нейтралізувати в пам'яті негативні емоції від роботи, яка виконувалась раніше	
Забезпечення умов успішної діяльності. Інструктаж студентів про способи і форми здійснення діяльності, що допомагають їм уникнути поразки та досягається шляхом рекомендацій	Студенти зі стійкою адекватною оцінкою своїх досягнень	Забезпечити право студентів на вибір завдань	
	Студенти зі змінною самооцінкою	Емоційно підбадьорювати студентів	
	Студенти зі стабільно низькою самооцінкою	Забезпечити емоційне підкріплення навчальної роботи	Оцінка завдання типу: "Можливо краще почати з ...", "Виконуючи роботу, не забудьте про ..."
Мобілізація активності або педагогічне виконання, яке спонукає до виконання конкретних дій	Студенти зі стійкою адекватною оцінкою своїх досягнень	Емоційна та інтелектуальна підтримка пізнавальної та навчальної діяльності	"невтручання", "обмін ролями", "навмисна помилка"
	Студенти зі змінною самооцінкою	Емоційне та інтелектуальне стимулювання пізнавальної та навчальної діяльності	"емоційний сплеск", "шанс", "обмін ролями"
	Студенти зі стабільно низькою самооцінкою	Постійний контроль за початком, перебігом та завершенням виконання завдань	"запобіжний контроль" через анонсування можливих недоліків та проектування, опис очікуваного результату, "емоційне поглажування"
Переведення результату в мотив для наступної пізнавальної діяльності на основі об'єктивно-позитивної оцінки її фрагментів	Студенти, які в повній мірі виконали завдання	Позитивна оцінка. Налаштування на подальшу творчу роботу в майбутній діяльності	
	Студенти, які частково вирішили поставлені завдання	Позитивно-перспективна оцінка роботи з виділенням помилок та їх аналізом	
	Студенти, які із завданнями не	Позитивна оцінка деталей діяльності.	Словесна оцінка типу: "Найбільше

	впоралися	Повернення до етапу формування позитивної мотивації і проведення наступних етапів спочатку	мені сподобалось у Вашій роботі...", "Найбільше Вам вдалося..."
--	-----------	--	---

Отже, дозована та доцільно використана технологія "Створення ситуації успіху" підвищує мотивацію навчальної діяльності, руйнує стереотипи студентів та упередженість щодо неможливості подолати відставання через прогалини у знаннях, є імпульсом до позитивних результатів у навчальній діяльності. Проте, об'єктивно-негативна оцінка також може давати результати, при умові, що діяльність повинна бути для студента важливою та мати особистісне значення.

Окрім загальних підходів до формування мотивації, на заняттях з методики роботи у позашкільних навчальних закладах доцільно використовувати спеціальні завдання, наприклад: обґрунтувати необхідність і важливість виконання саме такого завдання (науково-понятійний аналіз літератури, складання плану-конспекту виховного заходу та ін.); у різних запропонованих педагогічних ситуаціях визначити та обґрунтувати форми організації навчальної діяльності дітей у гуртку; здійснити взаємоперевірку і самоперевірку, взаємооцінку та самооцінку, провести аналіз та самоаналіз тощо виконаної роботи.

Висновок. Отже, визначення та теоретичне обґрунтування особливостей формування мотиваційно-цільового компоненту готовності студентів до роботи з учнями в позашкільних навчальних закладах науково-технічного профілю та їх впровадження у практику дозволило нам забезпечити позитивні зміни у мотиваційній сфері майбутніх учителів технологій: зростання особистісного значення навчання, здатності до самостійного встановлення цілей, прагнення досягати успіху у навчальній діяльності, зниження значення зовнішніх мотивів.

Література

1. Асеев В. Г. К структуре мотивации деятельности / В. Г. Асеев // Проблема деятельности в советской психологии (тезисы докладов к V Всесоюзному съезду Общества психологов). – М., 1977. С. – 100-105.
2. Додонов Б. И. Структура и динамика мотива деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 23-30.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб : Издательство "Питер", 2000. – 512 с.
4. Кирсанов В. М. Мотивация студентов как фактор качества педагогического образования / В. М. Кирсанов // Механизм обеспечения гарантий качества профессиональной подготовки педагогических кадров : сб. научн. трудов. – Екатеринбург : Из-во УГПУ, 2001. – С. 75-77.
5. Малихіна С. В. Готовність викладачів до професійної діяльності як педагогічна проблема / С. В. Малихіна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. / Київський національний лінгвістичний університет (КНЛУ), 2010. – Вип. 41.

Резюме

В статтє рассмотрен мотивационно-целевой компонент готовности будущих учителей технологии к работе с учащимися во внешкольных учебных заведениях научно-технического профиля, раскрыта последовательность его формирования.

Ключевые слова: мотив, интерес, готовность, компонент, технология "Создание ситуации успеха".

Summary

Goal and motivation component of readiness of future teachers of technologies for the work with pupils in out-of-school educational establishments with scientifically – technical structure is revealed in the article. The continuity of its forming is determined there.

Key words: motive, interest, readiness, component, the technology of creation a successful situation.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ З КРЕСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядаються проблема підготовки майбутніх учителів технологій, а саме запровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційні технології для підвищення якості оцінювання навчальних досягнень студентів. Детально розглядаються переваги запровадження системи MOODLE в процесі викладання технічних дисциплін, зокрема курсу "Креслення" в НПУ імені М.П. Драгоманова.

Ключові слова: майбутні вчителі технологій, якість освіти, навчальні досягнення, креслення, MOODLE.

Постановка проблеми. Необхідність реформування вищої освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є нагальною проблемою, яка значною мірою зумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку молоді, її соціалізації та самореалізації. Це в повній мірі стосується і майбутніх вчителів технологій, оскільки від якості їх підготовки залежить їх професійне майбутнє.

Аналіз досліджень і публікацій. Теорія і методика підготовки вчителів технологій у вищих навчальних закладах як галузь педагогічної науки знаходиться в процесі постійного вдосконалення і знайшла певне відображення в наукових дослідженнях таких відомих вчених, як: В. І. Андрияшин, І. С. Волощук, В. Г. Гетта, Р. С. Гуревич, П. В. Дмитренко, О. М. Коберник, М. С. Корець, В. К. Сидоренко, Г. В. Терещук, В. П. Титаренко, Д. О. Тхоржевський, В. В. Юрженко, С. М. Яшанов та інших. При цьому в полі зору багатьох вчених є питання забезпечення ефективної графічної підготовки майбутніх вчителів технологій, як однієї з основних заporук їхньої успішної навчально-пізнавальної діяльності з опанування обраного фаху у вищому навчальному закладі та наступної науково-педагогічної діяльності, як дипломованих фахівців.

Значна плеяда відомих вчених своїми дослідженнями вплинули на розвиток графічної підготовки студентів. Серед них – В. М. Буринський, А. П. Верхола, І. С. Голяд, О. М. Джеджула, М. М. Козяр, Г. О. Райковська, В. К. Сидоренко, В. І. Чепок, М. Ф. Юсупова та інші. Але разом з цим, аналіз передового педагогічного досвіду свідчить про повільний вплив сучасних модернізаційних та інноваційних процесів, що відбуваються нині в освітньому просторі України та Європи, на якість освіти загалом і зокрема на графічну підготовку студентів у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Актуальність поширення інформаційно-комунікаційних технологій у системі вищої освіти України обумовлена Указом Президента України про оголошення 2011 року в нашій державі Роком освіти та інформаційного суспільства.

Відомо, що в Україні модульну об'єктно-орієнтовану систему управління навчальними ресурсами – MOODLE використовують в якості платформи дистанційного навчання в Києво-Могилянській Академії, в Тернопільському національному педагогічному університеті, в Гуманітарно-економічному інституті (м. Запоріжжя), в Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів в м. Херсоні, навіть у школах та інших окремих навчальних закладах країни [2, с. 341].

У більшості випадків основною метою використання системи дистанційного навчання MOODLE є підтримка, а не повна заміна стаціонарного навчання, особливо це актуально в світлі запровадження модульно-рейтингового навчання, в якому як відомо значна увага приділяється самостійній роботі студента. Адже інформаційно-комунікаційні технології в умовах сучасного розвитку освіти в Україні поступово стають одним з потужних чинників реалізації принципів дидактики – доступності, системності, наочності, диференціації тощо, в повній мірі демонструють особистісно-індивідуальний підхід у навчальному процесі.

Не залишився осторонь і Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, в навчальних підрозділах якого активного застосування отримала модульна об'єктно-орієнтована система управління навчальними ресурсами – MOODLE. Ця система управління навчальним процесом широко впроваджена в Інституті інформатики та Інституті дистанційного навчання НПУ імені М. П. Драгоманова, але з часом, з метою створення та підтримки курсів як дистанційного, так і традиційного (аудиторного) навчання її опанували викладачі й інших інститутів [4].

Зокрема, в Інституті гуманітарно-технічної освіти, спираючись на надбання та методичні рекомендації програмованого контролю, нами розроблена модель системи оцінювання навчальних досягнень з креслення, використання якої здійснюється засобами інформаційно-комунікативних технологій. Адже недооцінка залежності результатів підготовки майбутніх вчителів технологій від рівня їх графічної грамотності та розвитку просторової уяви висуває необхідність пошуку нових підходів до вдосконалення їхньої професійної підготовки, зокрема через удосконалення системи оцінювання навчальних досягнень з курсу "Креслення".

Специфіка оцінювання навчальних досягнень з креслення студентів полягає в тому, що зміст курсу "Креслення" передбачає засвоєння великої кількості правил і нормативних положень, що визначають вимоги до виконання та оформлення креслень. Невеликий обсяг навчальних годин на предмет не дає можливості детально розглядати безпосередньо на заняттях кожне з цих правил та положень. Тому виникає об'єктивна потреба у самостійному опрацюванні студентами навчальної та довідкової літератури з креслення. Крім цього, не варто забувати, що переважна більшість студентів не вивчали креслення у школі. Відсутність початкових графічних знань та умінь не дозволяє таким студентам активно включатись у вивчення вузівського курсу [1, с. 114-115].

Разом з тим при відносно незначному обсягу теоретичних знань, об'єктом оцінювання виступають практичні уміння та навички. Перевірити їх можливо в процесі виконання студентами графічно-лабораторних робіт.

Усі графічно-лабораторні роботи в різні періоди навчального процесу підлягають перевірці і відповідно оцінюються. Але існують деякі специфічні нюанси: незважаючи на наявність чітко визначених державних стандартів на кресленні, в процесі оцінювання навчальних досягнень студентів необхідно застосовувати диференційований підхід (не до кожного креслення застосовують повний перелік положень ГОСТу). Інший підхід вимагає процес оцінювання графічних вправ тренувального та контрольного характеру. Тобто, постає потреба в створенні такої системи оцінювання навчальних досягнень з креслення, яка б містила широку палітру критеріїв та рівнів, які б враховували специфічні особливості виконання графічних робіт.

Ці особливості лише підтверджують необхідність пошуку альтернативних підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів з креслення.

З метою підвищення якості графічної підготовки майбутніх учителів технологій нами розроблено програмно-педагогічне забезпечення системи оцінювання навчальних досягнень студентів з креслення, яке ґрунтується на модульній об'єктивно-орієнтованій системі управління навчальними ресурсами MOODLE, що стала основою створення моделі системи оцінювання (рис. 1).

Етапи роботи студента:

- 1) ознайомлення з інструкцією;
- 2) реєстрація на сайті НПУ імені М. П. Драгоманова (<http://dn.npu.edu.ua/>);
- 3) запис на курс "Креслення" в Інтернет-мережі;
- 4) тренінгові заняття;
- 5) використання елементів системи.

Система оцінювання навчальних досягнень з креслення містить комплект дидактичних і методичних матеріалів, доступних для студентів у будь-який час за умови підключення до Інтернет-мережі, а саме:

– загальна інформація про мету і завдання курсу "Креслення";

- тематичний план курсу "Креслення" з розподілом навчального часу за модулями та видами занять;
- зміст модулів (лекційного курсу і лабораторно-практичних робіт);

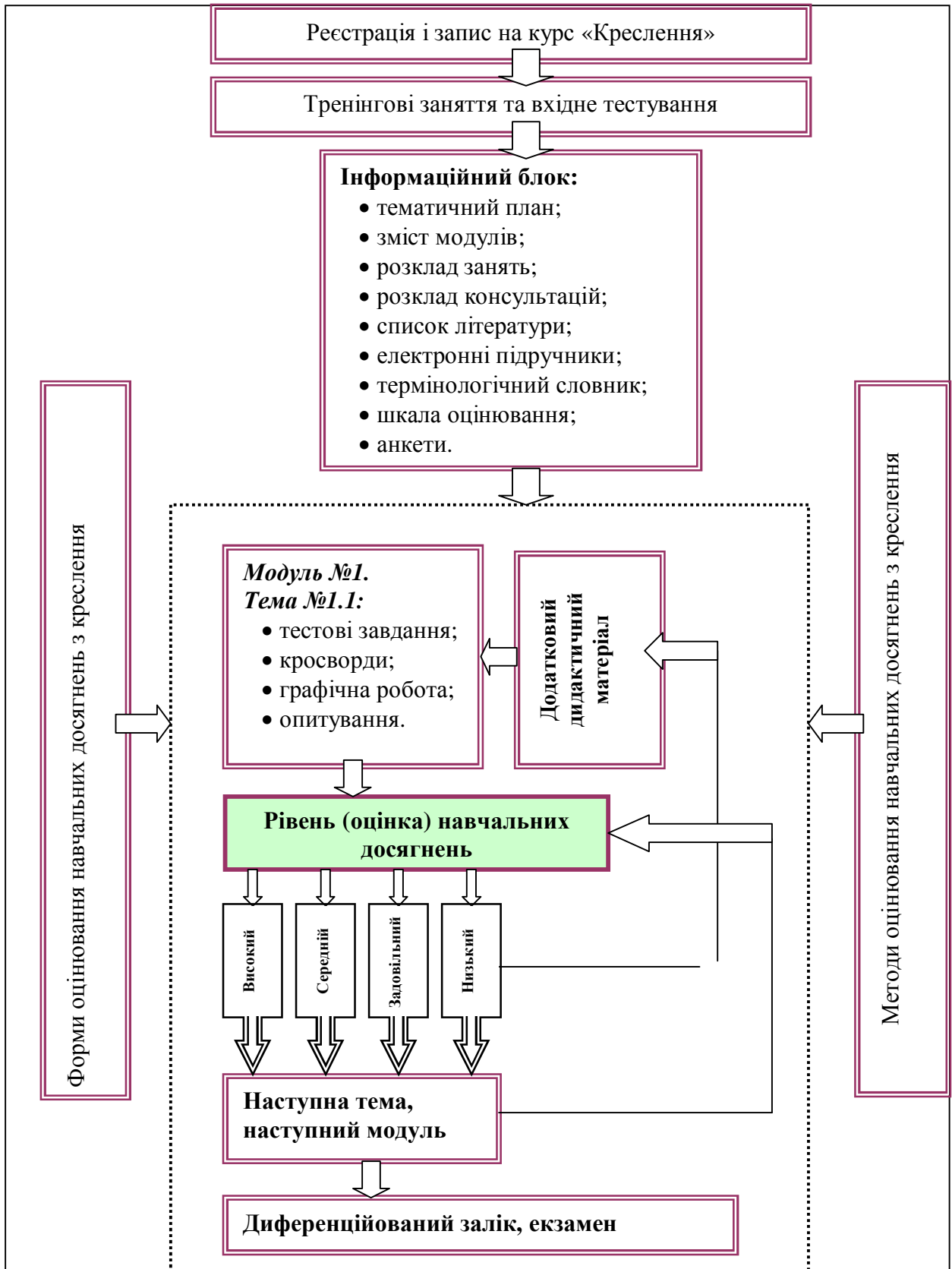


Рис. 1. Модель системи оцінювання навчальних досягнень з креслення майбутніх вчителів технологій

- розклад занять на поточний семестр з орієнтовними датами різних форм оцінювання навчальних досягнень студентів;
- перелік обов'язкової та додаткової літератури;
- електронні підручники;
- термінологічний словник з креслення;
- перелік питань для самопідготовки;
- шкала оцінювання з обґрунтуванням показників навчальних досягнень навчальних досягнень студентів;
- різноманітні анкети або питання, результати яких дають змогу позитивно скоригувати хід графічної підготовки студентів;
- посилання на різноманітні ресурси, які знаходяться в Інтернет-мережі;
- комплект тестових завдань до кожної теми заняття;
- комплект кросвордів, розроблений до кожного модуля;
- комплект графічних робіт та методичні рекомендації до їх виконання;
- зразки кращих графічних робіт, які виконували студенти попереднього року навчання;
- розклад годин, у які викладач буде консультиувати студентів в режимі on-line (синхронний зв'язок);
- звітна інформація про кожного студента: активність відвідування системи, частота перегляду дидактичних матеріалів, виконання ним тестових завдань (зокрема кількість спроб), кросвордів, кількість отриманих балів на всіх етапах роботи і на кожному окремо. За бажанням викладача звітну інформацію про свої досягнення студент може переглядати самостійно, завдяки чому отримує можливість контролювати свої результати (накопичення необхідної суми балів згідно вказаної шкали оцінювання);

– оголошення (наприклад, про дату диференційованого заліку та вимоги щодо його складання; інформація про перелік тестових завдань, які необхідно виконати для закріплення пройденого матеріалу тощо), які автоматично передаються на електронну пошту всіх учасників; тому у разі відсутності студента на занятті перелік завдань, які необхідно виконати, продубльований у системі і на електронній пошті. Це дає змогу уникати при перевірці домашнього завдання виправдань типу: "не виконав, бо не знав завдання", "не виконав, бо забув завдання", "не виконав, бо загубив завдання". Разом з тим така організація роботи стимулює і заохочує студентів, які схильні до екстернату. У разі дострокового виконання графічних робіт, повного переліку тестових завдань, кросвордів тощо студент має можливість отримати залік або екзамен автоматично.

Отож, при успішній реєстрації студент опиняється на основній сторінці навчально-контрольного програмного комплексу з курсу "Креслення" (рис. 2).

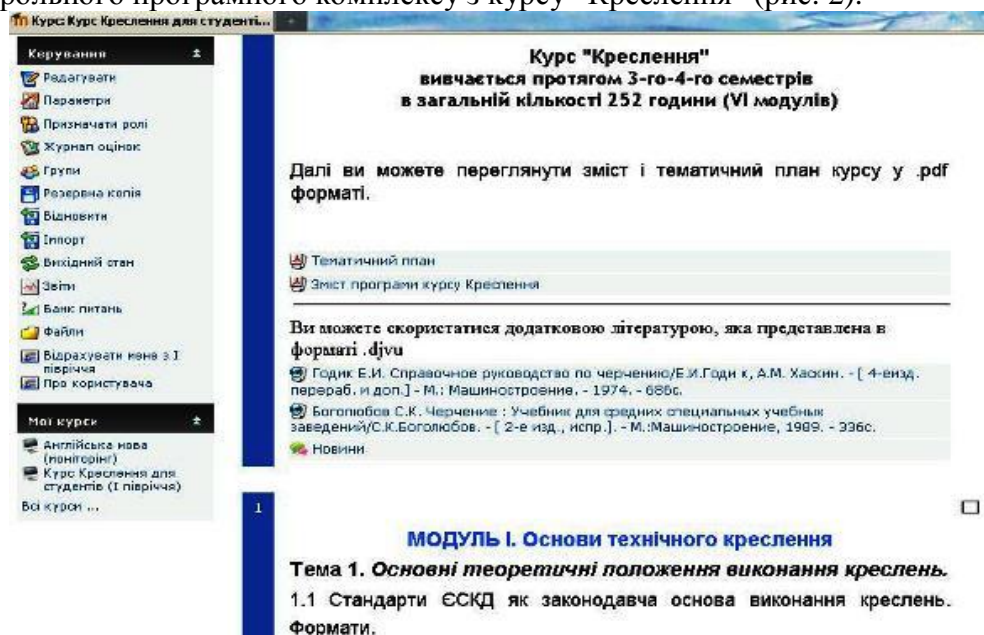


Рис. 2. Основна сторінка навчально-контрольного програмного комплексу з курсу "Креслення"

Центральне місце даного курсу займає "Інформаційний блок", як це і зображено в моделі оцінювання початкових досягнень з креслення майбутніх вчителів технологій (див. рис. 1.). Студент відразу отримує необхідний об'єм інформації про подальше вивчення ним курсу "Креслення" і має можливість скопіювати цю інформацію на персональний комп'ютер. Якщо отримана інформація пошкоджується або з якихось інших причин втрачається, завжди є можливість її відновити. І при цьому організаційні питання щодо розкладу занять, графіку консультацій, розподілу графічних робіт, додаткової літератури стають зайвими, адже весь цей матеріал та багато інших корисних даних знаходиться безпосередньо на основній сторінці навчально-контрольного програмного комплексу з курсу "Креслення".

Наступний модульний блок, починаючи від першого і закінчуючи шостим (в нашому випадку останнім) містить комплект тестових завдань, кросвордів, графічних завдань та інші важливі засоби оцінювання.

Однією з переваг розробленої нами моделі оцінювання навчальних досягнень з креслення майбутніх учителів технологій є демонстрація і систематизація отриманих результатів успішності кожного окремого студента і всієї групи загалом. При цьому викладач (або адміністратор курсу) повністю керує і володіє цим процесом і, що теж суттєво, не заповнює при цьому жодних паперів, не зберігає жодних документів. Ця інформація зберігається до того часу, поки викладач (адміністратор курсу) не вирішить оновити базу даних.

Розгорнуту інформацію про результати навчальних досягнень майбутніх вчителів трудового навчання є можливість роздрукувати у вигляді таблиці (формат *.excel).

Зазначимо також, що запровадження описаної моделі у процес оцінювання навчальних досягнень студентів з креслення можливе лише у разі поєднання традиційних та інформаційно-комунікаційних форм навчання. Адже питання – як оцінювати якість виконання графічних робіт студентів на сьогоднішній день залишається досить актуальним. Оскільки, автоматизувати саме цей процес можливо лише при наявності високотехнологічних і дорогих програмних засобів.

Варто наголосити, що однією з найбільш позитивних відмінностей сторін модульної об'єктивно-орієнтованої системи управління навчальними ресурсами MOODLE є широкі можливості для комунікації студентів і викладачів. Дана система підтримує обмін файлами будь-яких форматів і цей обмін може відбуватися як між студентом і викладачем, так і між самими студентами. Якщо викладачеві необхідно оперативно проінформувати одразу всіх студентів або надіслати їм дані (це може бути і зображення зокрема), то елемент курсу "Форум" дає можливість ефективно організувати обговорення завдання, проблеми тощо, проконсультувати одночасно всіх учасників (студентів). Є можливість вибрати тип форуму:

- звичайний з обговорення однієї теми;
- спільний, доступний для всіх учасників (студентів);
- з однією лінією обговорення для кожного користувача.

Зазначимо, що під час роботи в Інтернет-мережі зв'язок між студентом і викладачем носить синхронний характер (on-line – на лінії), тобто відправлена викладачем інформація відразу потрапляє до студентів і навпаки від студента до викладача. Але існує інший зв'язок – асинхронний (off-line – за межами лінії), тобто відправлена інформація викладачем або студентом знаходиться у режимі очікування і при умові підключення до Інтернет-мережі учасників курсу (студентів, викладачів) передається на відповідну сторінку. Ця перевага системи MOODLE розширює часові проміжки і не обмежує у часі як викладача, так і студента. Адже за станом здоров'я пропускати заняття можуть як студенти, так і викладачі.

Важлива особливість MOODLE є те, що система автоматично створює і зберігає портфоліо кожного студента: усі виконані ним роботи, усі оцінки і спроби, коментарі викладача до робіт, усі повідомлення у форумі, активність студента і його відповіді на анкети і питання тощо. Особливо це актуально стає під час диференційованого заліку або екзамену, адже підтвердженням певного рівня навчальних досягнень студента є база даних (портфоліо) студента і суб'єктивізм викладача не впливає на оцінювання роботи студента загалом за певний період його роботи або за семестр тощо.

Як зазначають науковці і як доводить педагогічна практика запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес вимагає від студента:

- мотивації, бажання організувати свою самостійну навчальну діяльність;
- швидко адаптуватися до нових умов навчання, активно взаємодіяти особливо на початковому етапі навчання;
- ефективно використовувати всі переваги розробленої моделі системи оцінювання навчальних досягнень з креслення;
- широко використовувати інтерактивні технології та сервіси, у тому числі тих, що не входять до складу навчального середовища (ІСQ, блог, Інтернет-пейджер та ні.);
- стабільності, активності, регулярності у своїй роботі;
- підвищення результату навчальної роботи [3].

Висновок. Отже, тенденція до зростання ролі самостійної роботи студентів, спрощення процедури оцінювання навчальних досягнень з креслення майбутніх вчителів технологій, широкого використання сучасних технологій (а саме інформаційно-комунікаційних) є особливо актуальним і важливим на сьогоднішній день.

Література

1. Буринський В. М. Самостійна робота як засіб удосконалення графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : монограф. / В. М. Буринський. – К. : "Перун". – 1999. – 127 с.
2. Смирнова-Трибульская Е.Н. Теоретико-методические основы формирования информатических компетентностей учителей естественно-научной дисциплины в области дистанционного обучения: дис. ... доктора пед. наук :13.00.02 "Теория и методика обучения (информатика)"/ Евгения Николаевна Смирнова-Трибульская. – К., 2007. – 678с.
3. Умрик М. А. Організація самостійної роботи майбутніх учителів інформатики в умовах дистанційного навчання інформативних дисциплін : дис. ... канд. пед наук : 13.00.02 / Марія Анатоліївна Умрик. – К., 2009. – 210 с.
4. Франчук В.М. MOODLE (Тести). Посібник для студентів інформативних спеціальностей педагогічних університетів/ В.М.Франчук. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 55 с.

Резюме

В статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів технологій, а саме впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій для покращення якості оцінювання навчальних досягнень студентів. Детально розглядаються переваги використання системи MOODLE в процесі викладання технічних дисциплін, а саме курсу "Черчення" в НПУ імені М. П. Драгоманова.

Ключевые слова: будущие учителя технологий, качество образования, учебные достижения, черчение, MOODLE.

Summary

The article considers the problem of training future teachers of technology, particularly the introduction of information and communication technologies for the improvement of the quality assessment of students' educational progress into educational process. The benefits of introducing the MOODLE system in the process of teaching technical subjects, including the course "Drawing" in the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov are shown.

Key words: future teachers of technology, quality education, academic achievement, drawings, MOODLE.

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ

У статті розглядається особливості організації занять з технологічних дисциплін, що сприяють розвитку у студентів відповідальності за результати своєї діяльності. Автор спирається на теорію потреб та мотивів.

Ключові слова: відповідальність, відповідальність за результати трудової діяльності, потреби, мотиви, мотивація.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Під час підготовки майбутніх учителів технології необхідно враховувати ті завдання, що зараз ставляться перед вчителями школи, зокрема: формування в учнів культури праці, *відповідальності за результати власної діяльності*, комплексу особистісних якостей, потрібних людині як суб'єкту сучасного виробництва і культурного розвитку суспільства [5].

Під час навчання шкільному курсу "Технології" першочерговим є навчання старшокласників адекватно оцінювати нові обставини та самостійно формувати стратегію подолання викликів, які можуть виникати, що можливе за умов активної практичної діяльності учнів, коли їм передається ініціатива у досягненні навчальних цілей. Одним із завдань є: виховання свідомої та активної життєвої позиції, готовності до співпраці в групі, *відповідальності*, вміння обґрунтовано відстоювати власну позицію, що є передумовою підготовки майбутнього громадянина до життя в демократичному суспільстві [7].

Щоб сформувати у старшокласників відповідальність за результати праці, вчитель-технологій повинен сам мати високий рівень відповідальності за результати своєї трудової діяльності. Відповідальне ставлення до праці та відповідальність за її результати забезпечує цілісність морального розвитку, активізує усвідомлене оволодіння навчальними предметами, сприяє пізнавальній самостійності та формуванню професійної орієнтації у студентів.

Серед більшості проблем вузівської підготовки майбутніх вчителів технології є відсутність методики, яка дозволяла б формувати відповідальність за результати праці в учнів. Тому актуальним є питання з'ясування механізму виникнення та прояву феномену відповідальності в умовах предметної праці.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми професійної підготовки вчителя знайшли своє відображення в історії педагогічної думки та набувають особливої актуальності і розробляються у багатьох напрямках на сучасному етапі. Серед цих напрямів чільне місце займає проблема підготовки вчителів трудового навчання. Проблема професійної підготовки вчителів трудового навчання досить багатоаспектна. Значну увагу їй приділено у працях вітчизняних і зарубіжних учених – А. Вихруща, О. Коберника, В. Мадзігона, В. Сидоренка, Г. Терещука, Д. Тхоржевського, М. Янцура. Отже, на сучасному етапі розвитку вітчизняної школи діяльність педагогів набуває нових ознак, стає різноманітнішою, варіативнішою, такою, що враховує потреби, можливості й психологічні особливості учнів, гнучкою, адаптивною, здатною реагувати на зміни в освітньому просторі, неповторною, більш творчою за характером, гуманістично спрямованою на самореалізацію та саморозвиток особистостей як вчителя, так і учнів.

Оновлення змісту технологічної освіти на сучасному етапі, його спрямування та забезпечення умов для реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчально-трудої діяльності учнів створили умови для відродження і застосування методу проектів (О. Коберник, В. Сидоренко, С. Ящук, В. Бербец та ін.). Проектно-технологічна діяльність становить основу особистісно-орієнтованого навчання, інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту. Її використання сприяє вирішенню проблеми диференціації, індивідуалізації навчання, роботи з обдарованими дітьми. Метод проектів зміщує акцент з репродуктивної діяльності учнів на творчу. Школярі стають не просто виконавцями,

робітниками, що виготовляють певні вироби за зразком. Учні займаються розробкою, проектуванням та реалізацією власного виробу.

На жаль, захоплення проектною діяльністю, призвело до упущення важливості поняття "відповідальності за результати праці" й відсутності методики організації занять з технологічних дисциплін, які б не тільки навчали проектній діяльності, а й розвивали в майбутнього вчителя відповідальність за цю діяльність.

Мета нашої статті: продемонструвати організацію занять з технологічних дисциплін на прикладі курсу народних ремесел, що сприяє розвитку відповідальності за результати трудової діяльності у студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу [2; 4; 6], ми дійшли висновків: робоча атмосфера на заняттях, що сприяє розвитку відповідальності особистості, зокрема за свою трудову діяльність, включає в себе: можливість приймати рішення (роль викладача зводиться до консультування); справжню особисту відповідальність, що виключає втручання керівника (розуміння того, що людина несе відповідь за свої дії в тому числі й помилкові; викладач має нагородити правильно прийняті рішення, хоча би усною похвалою); терпляче відношення до помилок (помилки в діяльності уникнути повністю не реально, але підхід викладача до них може визвати розвиток відповідальності або ж, навпаки, призвести до самооборони того, хто навчається, його намагання уникати відповідальності); максимальну відповідальність (викладач надає лише пораду, але рішення приймає студент).

Для того, щоб людина стала відповідальною, вона повинна стати самостійною. Тому для виховання відповідальних і активних студентів, викладачеві необхідно створювати самостійність, освоїти тактику "делегування повноважень", не зловживати вказівками, залишати можливість для ініціативи, оскільки там, де з'являються влада і примус, мотивація зникає, а отже, не задовольняються потреби, не розвивається відповідальність.

Як доведено психологами, все, що робить людина на протязі життя, має одну рушійну силу – намагання задовольнити потребу. Найточніший план, найпродуманіша організація і ретельний контроль виявляться безсилими, якщо виконавець не мотивований і не горить бажанням добре зробити справу [4; 6].

Що людині потрібне, про що вона мріє, на що сподівається, що їй цінне в житті – все найголовніше зумовлене рівнем розвитку потреб. Відношення до праці є результат, функція процесу реалізації потреб. Зауважимо, що поняття "потреба" фігурує в науковій літературі, принаймні, в трьох значеннях:

- позначення *об'єкту* зовнішнього середовища (потреба в рефрижераторах, міксерях, таймерах, трейлерах тощо) – переважно в соціології, економіці, маркетингу;
- як *стану* психіки, що відображає емоційну напруженість унаслідок браку чого-небудь, – загальна і педагогічна психологія;
- як фундаментальні *властивості* особи (високий рівень розвитку пізнавальної потреби відповідає таким властивостям особи, як допитливість, захопленість, посидючість і т. д.).

У цьому ключі Б. Додонов запропонував свого часу розмежувальні поняття: потреба-об'єкт, потреба-стан і потреба-властивість [1, с. 10]. Під час занять з трудового навчання на різних етапах маємо справу з усіма трьома видами потреб. Так, наприклад, потреба-об'єкт з'являється під час виконання завдання виготовити певну деталь: тут є необхідність у виборі потрібного інструменту; потреба-стан – потреба розробити проект, з урахуванням вихідних умов; потреба-властивість – задоволення пізнавального інтересу під час занять.

Отже, якщо потреба здавна розглядається як рушійна сила, джерело поведінки і розвитку, і якщо, далі, джерелом розвитку є суперечність, то і потреба повинна розумітися як суперечність. Під час організації лекційного заняття з технологічних дисциплін викладач повинен орієнтуватися на можливість задоволення таких потреб особистості, як потреба у пізнанні (мета лекції повинна носити мотивуючий характер), морально естетична потреба (свої слова слід демонструвати якісно, естетично виготовленими виробами), потребу у самовираженні (пропонувати питання для самостійного вирішення: наприклад, запропонувати розробити

послідовність дій по закінченню виробу: його лакування чи фарбування, полірування тощо), потреба у самоствердженні (задавати проблемні завдання чи запитання під час лекцій й давати змогу висловитися студентам) тощо.

Підбираючи організаційні форми, методи, засоби для досягнення поставленої задачі, викладачеві слід враховувати основні складові відповідальної поведінки людини та умови для трудової діяльності, яка приносить людині задоволення. Під час вибору форм проведення лабораторних занять варто враховувати типи самоконтролю у студентів: інтернального та екстернального.

Якщо людина вважає, що події, що відбуваються з нею, залежать насамперед від її особистісних якостей (компетентності, цілеспрямованості, рівня здібностей і т. п.) і є закономірними наслідками її власної діяльності, то людина має інтернальний тип.

Якщо людина переконана, що її успіхи і невдачі залежать насамперед від зовнішніх обставин – умов навколишнього середовища, дій інших людей, випадковості, везіння чи невезіння тощо, то людина має екстернальний тип. Оскільки екстернал не відчуває себе здатним якимось впливати на своє життя, контролювати розвиток подій, він знімає з себе всяку відповідальність за все, що відбувається з ним.

Між інтернальними і екстернальними особистостями є й інші відмінності, які можуть виявитися істотними з точки зору їх професійної діяльності. Так, наприклад, екстернали характеризуються більшою конформністю, схильністю маніпуляціям, вони більш поступливі і чутливі до думки й оцінок інших. В цілому, екстернальні особистості виявляються гарними виконавцями, ефективно працюють під контролем інших людей.

Інтерналі, на відміну від екстерналів, продуктивніше трудяться не в команді, а на самоті. Вони більш активні в пошуку інформації. Крім того, інтернальні особистості краще справляються з роботою, що вимагає прояву ініціативи. Вони більш рішучі, впевнені в собі, принципи в міжособистісних відносинах, не бояться ризикувати.

Людина з низьким рівнем відповідальності, як правило, має екстернальний тип контролю і здатна добре виконувати свої егоїстичні потреби. Тому викладачеві для підвищення рівня відповідальності такої людини необхідно відшукати ці потреби, задоволення яких викликають у людини мотиви виконання діяльності.

В основі правильної організації трудової діяльності лежить теорія потреб, мотивів та інтересів того, хто виконує цю діяльність. Спираючись на класифікацію потреб за С. Кавериним [2], розглянемо перелік потреб, що повинні бути реалізовані в процесі трудової діяльності студентів під час занять з трудового навчання, та ті види відповідальності, що пов'язані з ними.

1. Виконання поставленого завдання повинно бути ареною самоствердження особистості, представляти можливість набуття та збереження досить високого соціального статусу (у людини розвивається відповідальність за результат, за справу).

2. Заняття повинні надавати оптимальні умови для міжособистісних контактів, дозволяти не тільки вільний обмін думками, а й можливість заводити і підтримувати приязні, дружні відносини (відповідальність за себе; під час групової форми роботи – можливість формування відповідальності за іншого).

3. Виконання поставленого завдання повинно бути засобом розширення орієнтації в світі через пізнання людських відносин, властивостей матеріалів і самопізнання (відповідальність за вибір мети та засобів, за наслідки).

4. Робота на занятті повинна забезпечувати реалізацію потреби в самовираженні, дозволяти розвернутися грі тих внутрішніх сил, які визначають оригінальність і своєрідність особистості (відповідальність за справу).

5. Робота повинна давати докази значимості особистого вкладу в досягнення своєї групи, вузу; демонструвати причетність особи до більш-менш значних соціальних звершень (відповідальності за вибір, за результат, за справу).

6. Робота повинна бути засобом задоволеності собою, моральними аспектами власної життєдіяльності, дозволяти жити по совісті, бути "творчістю" за законами краси, засобом реалізації естетичної потреби (відповідальність за себе, за результат).

7. Робота на заняттях повинна містити можливості досягнення та переживання правильності смисложиттєвих орієнтацій, бути засобом досягнення задоволеності життєвим шляхом (відповідальність за вибір, за себе).

8. Робота повинна допомагати розвитку і зміцненню потреби в подоланні і потреби в підготовленості, які прочитуються як підстави кар'єрного росту особистості (свідоме бажання нести відповідальність за свої дії чи бездіяльність, за наслідки).

Досить повна реалізація кожної з цих потреб дає в сумі якісно нове явище – потреба у творчості, у творчій праці, що і складає основу високої мотивації.

Знаючи характеристику студентів за локусом контролю і враховуючи розташування потреб по мірі їх важливості для студентів, викладач має змогу правильно підібрати організаційні форми та методи до організації заняття так, щоб воно сприяло розвитку відповідальності за результати своєї діяльності, викликало бажання працювати та приносило моральне задоволення всім учасникам процесу.

Вважаємо, що більш доцільним при підготовці вчителів технологій на спеціальних дисциплінах є метод, який використовуються у гончарній справі. Суть цього методу полягає в методиці навчання молодого спеціаліста гончарству. Його не допускають одразу до глини, до круга, хоча здавалося б це більш логічним етапом. Насправді, навчання відбувається наступним чином. Спочатку учневі ставиться завдання вийняти готовий предмет із печі: цей виріб має вже тверду форму і меншу вірогідність бути зіпсованим. Під час такої діяльності молодий спеціаліст за допомогою тактильних відчуттів вивчає форму предмету, зникає до його ваги, властивостей. На наступному етапі відповідальність покладена на студента збільшується: йому доручається віднести виріб до печі. При цьому виріб має інші властивості порівняно з попереднім етапом: він є еластичним і легко може бути зіпсованим, використовуючи здобуті навички щодо форми об'єкту та його якості на попередньому етапі, студент вже виконує свою задачу краще. Після цього етапу, коли кількість зіпсованих виробів на попередньому етапі зводиться до нуля, студента допускають до круга, але не виготовляти виріб, а із завданням зняти його з гончарного круга. Тут рівень відповідальності за свою діяльність у студента збільшується в декілька разів, адже зіпсувати такий виріб дуже просто. І лише після вдало пройденого цього етапу студент безпосередньо допускається до гончарного круга, де знаючи вже тактильно форми виробів, їх властивості, людина починає вчитися створювати свій виріб. Аналогічно до цього, вивчення, наприклад, спецкурсу з обробки деревини варто розпочинати не з властивостей деревини, його характеристик, чи характеристики інструментів, а розпочати із закінчення виробу, тобто його естетичного оформлення, створення композицій різьблення, а потім вже всі інші питання.

Найбільш логічною та ефективною структурою занять з українських народних ремесел по формуванню відповідальності за результати праці вважаємо:

1) організація демонстрацій робіт студентів (виставка, яка повинна включати не лише якісно виготовлені вироби, але й такі, що вимагають виправлення; таку виставку слід потім обговорити в студентській групі і запропонувати їм через деякий час, після отримання ними потрібних знань, виправити "зіпсовані" чи "неякісні" вироби з виставки);

2) виконання опоряджувальних робіт (полірування, фарбування, лакування);

3) питання композиції;

4) види різьблення;

5) інструменти та абетка різних видів різьблення.

Тобто, вивчення лекційного матеріалу варто розпочати із питання послідовності технологічного процесу виготовлення виробів ужиткового характеру, а саме: підготовка виробів до оздоблення: а) шліфування деревини; б) відбілювання деревини; в) фарбування (імітація) деревини; та кінцеве прозоре опорядження виробів з дерев: а) лакування; б) полірування; в) воскування; г) покриття оліфою.

Високий ступінь відповідальності має задача виправити зіпсований виріб, тобто студенту доручається придумати, прорахувати всі можливі варіанти як із неякісно виконаного виробу можна зробити якісний.

Під час виконання практичних та лабораторних робіт основною ідеєю, яку повинні усвідомити студенти, є необхідність отримання якісного виробу, тобто навіть за умови виконання на протязі заняття виробу "опустив рукава", ти будеш змушений понести за це "покарання" не у вигляді поганої оцінки (яка не вплине позитивно на розвиток рівня відповідальності у студента), а у вигляді затрати власного часу та творчої думки, оскільки виправити складніше, ніж одразу виконати якісно. Якщо студент "опікся" один раз, отримавши за неякісно виконаний виріб завдання проведення аналізу і виявлення етапу, на якому була допущена помилка (в обраних засобах, у діях, що були виконані тощо), розробка етапів його виправлення, та власне проведення діяльності по виправленню неякісного виробу (це варто виконувати під контролем призначеного викладачем студента із високим рівнем відповідальності в ролі порадирика), то під час виконання наступного виробу він буде вже більш відповідальним за свої дії. Хоча тут не виключається момент втрати впевненості в своїй силі у даного студента, цього можна уникнути, якщо під час обговорення його першого промаху викладач займає позицію порадирика, а не виступатиме в ролі наглядача.

Висновки. Проведений аналіз діяльності викладача по створенню робочої атмосфери на заняттях з трудового навчання, що сприяє мотивованій праці, яка в свою чергу приведе до задоволення певної потреби особистості, а отже й призведе до розвитку певного виду відповідальності, дозволяє сформулювати загальний висновок: малоефективну і навіть шкідливу тактику керівництва за формулою "вказівка-контроль-санкції" необхідно замінити на принципово протилежну. Кожне з трьох дій керівника повинні прийняти абсолютно інший вигляд:

а) замість вказівки, як нав'язування своєї волі і виключення можливості вибору – постановка мети в узагальненому вигляді і делегування повноважень, з тим щоб визначення проміжних завдань, вибір способів їх досягнення і зважування альтернатив було справою ініціативи та підприємливості самого виконавця: без вибору немає відповідальності;

б) замість контролю, як дріб'язкової опіки і принижуючої недовіри – контроль за кінцевим результатом і скасування проміжного контролю як засіб, що підсилює моральні регулятиви поведінки;

в) замість негативних санкцій і загрози покарання – пошук можливостей для схвальних (може бути – авансових) оцінок і вдосконалення інструментування, краси і різноманітності форм позитивного стимулювання.

Організований таким чином навчальний процес сприяє розвитку відповідальності в студентів за свою трудову діяльність.

Література

1. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
2. Каверин С. Б. Мотивация труда / С. Каверин – М. : Изд-во "Институт психологии РАН", 1998. – 224 с.
3. Кoberник О. М. Використання інтерактивних методик на уроках трудового навчання / О. М. Кoberник, Т. В. Кравченко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – №2. – С. 28-31.
4. Муздыбаев К. Психология ответственности. / Под. ред. В. Е. Семенов. – Ленинград: "Наука", 1983 – 240 с.
5. Навчальна програма. Трудове навчання. 5-9 класи. Нова редакція / за ред. В.М. Мадзігона. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://terpug.at.ua/news/trudove_navchannja_5_9_klasi_nova_redakcija/2010-08-31-1348
6. Савчин М. В. Психология відповідальної поведінки : монографія / М. В. Савчин – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
7. Технології. 10–11 класи. Навчальна програма. Рівень стандарту, академічний рівень. Варіативні модулі. / Терещук А. І. (керівник проекту). – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – 21с.

Резюме

В статтє рассматриваются особенности организации занятий по технологическим дисциплинам, способствующих развитию у студентов ответственности за результаты своей деятельности. Автор опирается на теорию потребностей и мотивов.

Ключевые слова: ответственность, ответственность за результаты трудовой деятельности, потребности, мотивы, мотивация.

Summary

The paper considers the peculiarities of organization of classes in technological disciplines that contribute to the development of student's responsibility for the results of their activities. The author relies on the theory of needs and motives.

Key words: responsibility, responsibility for the results of work, needs, motives, motivation

УДК 372.874

В. Ю. Цісарук

СУЧАСНА МОРФОЛОГІЯ І СТИЛІЗАЦІЯ У КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ І ВИХОВНОМУ ПОТЕНЦІАЛІ ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ ДЕРЕВИНИ

Метою статті є аналіз сучасної морфології і стилізації і їх впливу на культурно-освітній і виховний потенціал художньої обробки деревини.

Ключові слова: формотворчі техніки, декоративні техніки, орнаментальні композиції, художнє деревообробництво, професійно-педагогічна підготовка.

Постановка проблеми. Одними з основних завдань технологічної освіти сьогодення є розвиток у студентів художньо-естетичних смаків, творчого ставлення до праці, глибокого розуміння технологічних особливостей створення декоративно-ужиткових виробів з деревини.

Характерною рисою сучасного різьбярства є легкість у запозиченні різноманітних форм, прийомів, художніх ідей, здатність народних умільців паралельно працювати в різних галузях, жанрах, стилістичних напрямках. Нині можна виділити такі три головні напрями, характерні для творчості народних майстрів: дотримання традицій та стилізація в народно-орнаментальних формах; орієнтація на професійне мистецтво; "наївна", інзитна еkleктика. Однак, не завжди доробок умільців повністю вміщується у конкретному з виділених річищ, бо на їхню творчість впливають сучасні тенденції розвитку традиційного і професійного художнього деревообробництва.

Виклад основного матеріалу. Нині, як і в минулі часи, важливими критеріями оцінки художньої вартості виробів є творчий підхід до розробки форми виробу, орнаментальної композиції, а також технічна майстерність виконавця. Із покоління в покоління передаються, вдосконалюючись, способи художньої обробки дерева, при цьому неодмінною умовою залишається глибоке розуміння та знання фізичних і декоративних якостей сировини – деревини, що має насправді дивовижні властивості.

Високе мистецтво художньої обробки деревини знаходить своє втілення в різноманітних способах виготовлення дерев'яних виробів та їх орнаментального оздоблення. У художній обробці деревини одні технічні засоби і прийоми створюють функціональну форму предметів (формотворчі техніки), інші мають декоративне спрямування і завершують, переважно, зовнішнє художнє оформлення виробів (декоративні техніки) [2, с. 66].

До основних *формотворчих технік* у художньому деревообробництві слід віднести:

1. *Видовбування* – одна з найдавніших технік, що полягає у поступовому вибиранні з масиву дерева певної частини, внаслідок чого утворюється заглибина, порожнина або отвір, а відтак – виріб (човни, корита, ступи, черпаки, сільнички тощо). Довбані вироби відзначаються значною товщиною стінок, міцністю, округлою і масивною формою.

2. *Вирізування* (витесування, вистругування, вирізьблювання) – це різноманітні технічні прийоми, з допомогою яких вручну моделюється форма побутових предметів і декоративно-ужиткових виробів (дерев'яні ложки, декоративні твори дрібної пластики тощо).

3. *Виточування* – вважається як технікою обробки деревини, так й самостійною галуззю художнього промислу. Обертальний рух заготовці надає токарний деревообробний верстат. При обточуванні зовнішніх циліндричних поверхонь заготовки використовують півкруглі (реєри), плоскі (мейселі) різці різної ширини різальної кромки; для обробки фасонних поверхонь –

фігурні стамески; для обробки внутрішніх поверхонь – гачки. Поширення деревообробного токарного промислу пов'язане з виготовленням точеного посуду. Нині ця своєрідна техніка дозволяє створювати нескінчену низку художньо-пластичних форм, тому використовується не лише для виробництва дерев'яного посуду здебільшого декоративного значення, а й при виготовленні круглих елементів меблів, свічників, жіночих прикрас, іграшок тощо.

4. *Бондарство* – окремий вид деревообробного промислу з виготовлення місткого посуду з використанням тесаних клепок і гнутих обручів, відомий з часів Київської Русі (бочки, діжки, барила, цеберки, коновки, скіпці, маснички та ін.). Бондарний посуд лаконічно декорують випалюванням (Гуцульщина) або петриківським розписом.

5. *Столярство* – найпоширеніше ремесло з виготовлення дерев'яних будівельних виробів (вікон, дверей, сходів, стінових панелей), меблів, музичних інструментів та декоративно-ужиткових виробів (скриньки, вішаки, набори для спецій, дитячі іграшки та ін.), які мають достатнє поле для декорування. Одна з найважливіших засад столярства, відзначена у давніх цехових статутах, – виготовлення виробів без жодного цвяха, на клею або столярному з'єднанні.

6. *Плетіння* – давній вид народної творчості, що розвинувся, за свідченням археологів, ще в епоху неоліту, набагато швидше, ніж всі інші види обробки деревини, гончарство або обробка металу. Поява плетених виробів з лози зумовлена наявністю у достатній кількості доступної сировини, а також простотою техніки виконання, яка не вимагала складних знарядь праці. В Україні, здебільшого Закарпатті (с. Іза), виготовляють широкий асортимент виробів з лози (столики, табуретки, крісла-качалки, підставки під квіти, розноси, іграшки та ін.), використовуючи різноманітні техніки плетіння: просте, ажурне, спіральне, "хрестикове", "в косичку" тощо.

До основних *декоративних технік* належать:

1. *Різьблення* – найдавніша техніка художнього декорування виробів з дерева, що виконується за допомогою різців і доліт різного розміру та профілю.

Виходячи з аналізу відомих класифікацій та беручи до уваги класифікаційні ознаки, запропоновані дослідниками-мистецтвознавцями [2; 6–9] і методистами у галузі навчання художнього деревообробництва [1, 3, 4, 8,10], а також зважаючи на рекомендації відомих художників-різьбярів та спираючись на власний досвід художньої обробки деревини, види різьблення нами виокремлено в шість самостійних груп (див. табл. 1)

Таблиця 1

Класифікація видів різьблення

№ з/п	Групи різьблення	Види різьблення
1.	Плосковиймчасте (глухе)	1. Контурне різьблення (стрийська "вишиванка") 2. Жолобчасто-вибірне різьблення ("яворівка") 3. Геометричне різьблення (тригранно-, чотиригранно-виімчасте, "сухе" гуцульське)
2.	Плоскорельєфне (глухе, без тла, з підкладним тлом, накладне)	1. Заовалене різьблення 2. Різьблення з підрізним тлом 3. Різьблення з вибраним тлом чи малюнком
3.	Плоскопрорізне (без тла, з підкладним тлом, накладне)	1. Контурно-силуетне 2. Наскрізно-прорізне 3. Ажурно-прорізне
4.	Рельєфне (глухе, без тла, з підкладним тлом, накладне)	1. Барельєфне 2. Горельєфне 3. Ажурно-рельєфне 4. Контр рельєфне
5.	Об'ємно-скульптурне (дрібна і монументальна пластика)	1. Об'ємне 2. Скульптурне (сукупне з виробом чи архітектурою) 3. Кругле скульптурне (станкове, монументально-декоративне)
6.	Комбіноване	Містить гармонійне поєднання декількох видів з вище визначених груп

2. *Інкрустація* – техніка орнаментального оздоблення поверхонь декоративно-ужиткових виробів шматочками твердих матеріалів (різнокольорового дерева, металу, кістки, перламутру, бісеру тощо). Декоративний ефект інкрустованого візерунка набувається контрастним зіставленням різноколірних та різнохарактерних матеріалів. Інкрустація найчастіше поєднується геометричним різьбленням, чим досягається висока гармонія форми, декору і текстури деревини.

3. *Інтарсія* – підвид інкрустації, коли зображення, візерунки, орнаментальні композиції виконуються лише зі шматочків кольорового дерева (шпону), які вставляють врівень з поверхнею декоративно-ужиткового виробу.

4. *Маркетрі* – на відміну від інтарсії в цій техніці не виконують заглибин у виробі під кожний окремих елемент чи мотив, а прикрашається уся поверхня виробу шляхом обклеювання набором щільно підігнаних шматочків різнокольорового шпону. У техніці маркетрі оздоблюють художні меблі, виготовляють настінні декоративні панно (портрети, пейзажі, сюжетні композиції, натюрморти та ін.).

5. *Випалювання* – найдавніший традиційний спосіб декорування, який полягає у виконанні візерунка розпеченим залізним писаком на поверхні виробу (здебільшого бондарного), виготовленого з хвойних порід дерев. Нині використовуються дві техніки випалювання: пірографія (з грец. "розпис вогнем") – декорування столярних виробів, виконання сюжетних картин, портретів тощо за допомогою електровипалювачів; піротипія (з грец. "вогняний відтиск") – декорування поверхонь бондарних виробів за допомогою розпечених металевих штампелів ("штампиків") різних форм.

6. *Розпис* – виконання за допомогою пензлів фарбами (темперою, гуашшю, олійними, аніліновими та ін.) орнаментів, візерунків, сюжетних композицій тощо на заґрунтованій або натуральній поверхні дерев'яного виробу з наступним лакуванням або поліруванням. Найвідомішими в Україні техніками традиційного розпису є петриківський та яворівський.

Розглянуті вище формотворчі і декоративні техніки не вичерпують усієї палітри традиційних прийомів художньої обробки деревини в Україні, адже зустрічаються їх численні різновиди та поєднання: "штампування", гравіювання, викладання соломкою та ін.

Варто зазначити, що художня обробка деревини, крім утилітарного, практичного значення, пронизана загальнолюдським творчим змістом, що виражається в естетичній сутності трудового процесу і вироблених матеріальних цінностях. Така соціально-ціннісна багатопланова структура продуктивної людської діяльності склалася в процесі суспільно-історичної практики взаємодії людини з природою. Ця практика є основою виникнення і розвитку здібностей людини до пізнання естетичного багатства природи, розкриття та використання природних матеріалів, форм, образів, закономірностей і явищ для перетворення навколишнього світу за законами краси.

При створенні декоративно-ужиткових виробів з дерева в минулому й нині важливими були та залишаються відомості з геометрії, знання фізико-механічних властивостей деревини, способів її використання, технологічної обробки тощо. При створенні творчих речей з використанням народних традицій художньої обробки деревини необхідні також знання основ художнього зображення, орнаментики та закономірностей композиційних побудов. Розглянемо цей аспект детальніше.

Гармонізована форма декоративно-ужиткового виробу з дерева, будучи носієм естетичного змісту (органічність, цілісність, ритмічна побудова, лаконізм пластики, колірна гама й ін.), створеного у процесі продуктивної праці, одночасно є творчим процесом народження краси. Створення красивих речей з дерева неможливе без соціально-естетичного відношення до предмета праці, вишуканого смаку, знань й умінь, що забезпечують естетичну цінність виробу, його художню якість. Декоративно-ужитковий виріб вважатиметься красивим, художньо-виразним, коли його зміст і форма, тобто зовнішнє вираження змісту, знаходяться в органічній єдності. Однак різне призначення виробів з дерева, умови їх використання визначають складну структуру форми та її поділ на *функціональну* (зумовлюється призначенням або утилітарними потребами людини), *конструктивну* (враховує раціональне використання фізичних, механічних

властивостей матеріалів і конструкцій) та *естетичну* (відповідає людським потребам у красивих, художньо-виразних речах, естетичному ідеалу). Вирішення цієї проблеми ґрунтується на комплексному використанні науково-природничих (фізики, хімії, математики), політехнічних (технічних, конструкторських, технологічних, економічних й ін.) та художньо-естетичних знань і вмінь формування системи композиційних закономірностей.

Усі названі властивості й елементи розкриваються при вивченні науково-природничих дисциплін, водночас вони є носіями естетичних закономірностей, викладених у теорії композиції. На органічному зв'язку математики, фізики й естетики ґрунтуються формоутворення і пластична гармонізація будь-якого декоративно-ужиткового виробу з дерева (пропорції, масштаб, симетрія, асиметрія, тональність, світлість, насиченість, яскравість і ін.). Однак створення виробу неможливе без технології. У технологічному процесі художньої обробки деревини реалізуються закони фізики, математики, хімії, а також естетики, що, як і природничі науки, відображає дійсні властивості предметів та явищ. Ці властивості закладені в самій природі. Такі категорії композиції, як гармонія, симетрія, ритм, масштаб, тощо є об'єктивними властивостями структури матерії, складають основу структури атома, відображаються в природних формах і текстурах деревини. Таким чином, в органічному переплетенні законів природничих наук й естетики, їх зв'язку з технологією виготовлення декоративно-ужиткових виробів з дерева об'єктивно закладена природна основа прекрасного. Досягнення цієї якості у процесі творчої художньо-трудової діяльності можливе лише за умови оволодіння знаннями законів і властивостей природного світу та сучасної науки в названих галузях, а також їх комплексного використання.

Тому в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів технологій вагоме місце, з-поміж інших, має займати естетичне виховання засобами декоративно-ужиткового мистецтва, зокрема художнього деревообробництва. Такий підхід є невід'ємною складовою методології гармонійного розвитку особистості як загальнолюдської цінності. У поєднанні із загальнонауковою, політехнічною, економічною, екологічною освітою та суспільно корисною художньо-трудовою практикою естетичне виховання забезпечує гармонічний розвиток, охоплюючи інтелектуальні, емоційні, вольові, ціннісно-орієнтаційні, творчі аспекти формування особистості.

Висновки. Отже, істотне місце в досягненні професіоналізму майбутнього вчителя технологій займає творча художньо-трудова діяльність. Відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти для спеціальності 010103 "Технологічна освіта", художньо-трудова підготовка має спрямовуватися на формування у студентів соціально-ціннісних установок, художньої культури як активного компонента наукового світогляду, знань естетичних теорій, системи композиційних закономірностей, умінь проектування та виготовлення декоративно-ужиткових виробів тощо. У процесі такої підготовки студентам важливо оволодіти знаннями сутності, взаємозв'язку та взаємозумовленості утилітарно-практичних й естетичних аспектів предметного світу, основами творчої, суспільно корисної продуктивної діяльності, практичними вміннями реалізації єдності красивого і корисного у самостійно створених декоративно-ужиткових виробках.

Література

1. Абросимова А. А. Художественная резьба по дереву, кости и рогу: [учеб. пособ.]. / А. А. Абросимова, Н. И. Каплан, Т. Б. Митлянская. – 2-е изд. – М. : Высш. шк., 1984. – 159 с.: ил.
2. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво : [навч. посіб.] / Є. А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкевич. – Львів : Світ, 1993. – 272 с. : іл., табл.
3. Афанасьев А. Ф. Резчику по дереву: [пособ.] / А. Ф. Афанасьев. – М. : Моск. рабочий, 1988. – 256 с.: ил.
4. Бойчук В. М. Навчання учнів професійно-технічних навчальних закладів різьбленню деревини: [навч. посіб.] / Віталій Миколайович Бойчук. – Вінниця: ВАТ "Ландо Лтд", 2007. – 248 с., іл.
5. Болюк О. М. Профілювання та різьблення у художній системі оздоблення дерев'яної сакральної архітектури Українських Карпат XVII – початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. мистецтвознав. : 17.00.06 / Олег Миколайович Болнок; Львів. акад. мистец. – Л., 2000. – 18 с.

6. Гнатюк М. В. Художні вироби з дерева в інтер'єрі народного житла Українських Карпат і Прикарпаття XIX – першої половини XX ст. (Історія. Типологія. Художні особливості): Дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.06 / Михайло Васильович Гнатюк; Львівська академія мистецтв. – Львів, 2000. – 170 с.

7. Гриджук О. Є. Термінологічна лексика художньої різьби по дереву: дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Оксана Євгенівна Гриджук; НАН України; Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. – Л., 2000. – 229 с.

8. Оршанський Л. В. Технологія художньої обробки деревини : [навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів] / Л. В. Оршанський, Р. Ф. Криванчик. – Дрогобич : Коло, 2001. – 228 с. : іл.

9. Станкевич М. Є. Художнє деревообробництво XVII – XX ст. (концепція декоративності, історія, типологія, художні особливості) : Дис. ... докт. мистецтвознавства: 17.00.06 / Михайло Євстахійович Станкевич. – Львів, 1995. – 323 с.

10. Тимків Б. М. Виготовлення художніх виробів з дерева : у 2 ч. / Б. М. Тимків, К. М. Кавас. – Львів : Світ, 1995. – Ч. 1 : Різьба по дереву. – 176 с. : іл.

Резюме

Целью статьи является анализ современной морфологии и стилизации и их влияния на культурно-образовательный и воспитательный потенциал художественной обработки древесины.

Ключевые слова: формотворчие техники, декоративные техники, орнаментальные композиции, художественная деревообработка, профессионально-педагогическая подготовка.

Summary

The purpose of the article is to analyze the morphology and modern styling and their impact on culture and education and educational potential of artistic treatment of wood.

Key words: formative techniques, decorative techniques, ornamental compositions, decorative wood, vocational and educational training.

УДК 378

А. М. Білан

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ОБЛАДНАННЯ СУЧАСНОГО АВТОМОБІЛЯ

У статті розкриті особливості методики вивчення електронного обладнання сучасного автомобіля, звертається увага на поєднання традиційної методики вивчення автомобіля з використанням сучасних педагогічних технологій.

Ключові слова: електронне обладнання, сучасний автомобіль, лабораторні роботи, електронний підручник.

Постановка проблеми. У зв'язку з інтенсивним використанням електронних систем у сучасних автомобілях виникає потреба у з'ясування питань методики викладання будови автомобіля з урахуванням інновацій.

Застосування електронного обладнання на сучасних автомобілях забезпечує автоматизацію робочих процесів, економію пального, безпеку руху, чистоту навколишнього середовища та поліпшує умови праці водія. Електрообладнання сучасного автомобіля є складною системою, що включає більше 100 складових компонентів.

Використання електроніки в автомобілях все більше поширюється. З'явилися регулятори напруги на інтегральних схемах, мікропроцесорні системи запалювання, електронні пристрої керування гальмами і впорскування пального. Електронні системи використовуються для діагностування технічного стану вузлів та агрегатів автомобілів і можуть не тільки вказувати на несправність, а й повідомляти водієві про можливі несправності, що виникли в системах гальм, змащування та охолодження, про відчинені двері тощо.

Надійність роботи електронного обладнання залежить від підготовленості водія, розуміння ним не тільки функцій обладнання, а й його будови. Однак, при підготовці водіїв, як показали наші дослідження, цьому приділяється недостатня увага. Однією з причин цього є нерозроблена методика вивчення сучасного автомобіля. Одні методисти пропонують вивчати електронне обладнання разом з будовою автомобіля, а інші – окремо.

Мета статті: розкрити особливості методики вивчення електронного обладнання сучасного автомобіля.

Виклад основного матеріалу. У результаті проведених нами досліджень, встановлено ряд особливостей методики викладання. Перш за все, потрібна пропедевтична підготовка слухачів до з'ясування будови електронного обладнання сучасних автомобілів. На наш погляд, це можна зробити в процесі гурткової роботи, пов'язаної з вивченням електроніки, а також під час вивчення навчальних дисциплін електротехніка, радіоелектроніка тощо.

Для оволодіння уміннями і навичками з електроніки недостатньо зрозуміти і запам'ятати інформацію, одержану на занятті, необхідно використати ряд вправ, тренуватись, засвоювати методично доцільну послідовність операцій.

Також необхідно навчити студентів самостійно здобувати потрібні знання і вміння, вирішувати творчі завдання. Навчання, що має на меті вивести студентів на високий рівень засвоєння знань, повинно бути спланованим, змістовним, послідовним, ефективним та мати політехнічну спрямованість.

Результати наших досліджень показали, що результативніше електронне обладнання вивчати разом з будовою автомобіля з урахуванням наступного:

1. Потрібно обрати рівень викладання (ознайомлюючого характеру чи ґрунтовне вивчення). Від рівня підготовленості водія залежить як тривалість експлуатації автотранспорту, так і безпечність його руху. Практика свідчить, що термін роботи техніки, її надійність, безпека експлуатації значною мірою залежить від кваліфікованості водія.

2. Основний метод викладання – пояснювально-ілюстративний в поєднанні з інтерактивним.

Пояснювально-ілюстративний метод призначений для забезпечення розуміння студентами суті матеріалу, що вивчається. Розуміння, як відомо, це не тільки результат, а й процес, у ході якого людина встановлює зв'язок невідомого з відомим, підводить невідоме поняття під відоме, порівнює невідоме з відомим.

Викладач повинен логікою своїх міркувань, мисленням спонукати студентів до розумової діяльності і створювати такі умови, щоб уявлення, поняття, умовиводи, судження формувалися правильно і переконливо.

Крім того, цей метод ґрунтується на особливостях сприймання, а це означає, що викладач має знайти такі способи дії, які б виводили студентів не тільки на правильне розуміння матеріалу, що вивчається, а й сприяли б формуванню правильних, повних і чітких уявлень про об'єкт і предмет вивчення.

Пояснювально-ілюстративний метод має забезпечити правильне сприйняття навчального матеріалу, тобто формувати уявлення про предмет вивчення і створити відповідну основу для формування понять. Оскільки метод навчання є своєрідним засобом досягнення мети, то викладач, використовуючи цей інструмент, відразу повинен отримати інформацію про ступінь досягнення цілі навчання, здійснити оцінку запланованого й отриманого результату та внести корекційні впливи. Але для цього необхідно отримати діагностичну інформацію.

У пояснювально-ілюстративному методі найважливішим є забезпечення поєднання усного пояснення з демонструванням, ілюстрацією зразків, моделей тощо. Саме таке поєднання включає в діяльність ліву і праву півкулі головного мозку, що сприяє актуалізації навчального досвіду людини і формує пізнавальний образ об'єкта вивчення.

Інтерактивний метод базується на організації засвоєння знань і формування певних вмінь та навичок через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають у активній взаємодії студентів між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату.

3. Вивчення теоретичного матеріалу обов'язково поєднувати з лабораторними роботами (у зв'язку з дороговизною обладнання, можливо проводити лабораторні роботи на діючих автомобілях, лабораторних установках або варіант віртуальності). Лабораторні роботи забезпечують один із важливих принципів дидактики – принцип зв'язку теорії з практикою. Важливим їх завданням також є розвиток у студентів пізнавальних і конструкторських здібностей, спостережливості, уваги, формування навичок самостійної роботи і розвиток мислення. Вони є дієвою формою практичного застосування знань, одержаних під час вивчення електронного обладнання сучасних автомобілів. Під час таких занять студенти працюють самостійно, але під керівництвом викладача.

Лабораторні роботи формують у студентів уміння користуватися інструментами, сучасними приладами та виховують культуру праці. Завдяки ним у студентів розвивається технічне мислення, відбувається зв'язок теорії з практикою, формуються навички експериментальних досліджень. Завдяки лабораторним роботам студенти мають можливість спостерігати процеси та явища, що відбуваються при вивченні даного матеріалу, встановлювати закономірності, залежності, що сприяє більш глибокому і міцному засвоєнню навчального матеріалу.

Важливу роль при виконанні лабораторних робіт відіграють сучасні інформаційні і педагогічні технології. Вони сприяють активізації навчального процесу, розвитку творчих здібностей студентів, формуванню технічного мислення та особистісних їх якостей.

Розглядаючи питання організації і методики проведення лабораторних робіт, необхідно звернути увагу на такі основні моменти: чітко визначити мету і завдання лабораторної роботи, охарактеризувати їх зміст та розвиток самостійної діяльності студентів, дотримання правил техніки безпеки під час їх виконання.

4. Вивчення навчального матеріалу повинно відбуватись з використанням електронних підручників і навчальних посібників та програм з моделювання. Електронний підручник чи навчальний посібник не є копією паперового варіанту. Завдання і призначення їх набагато ширші. Виходячи з того, що їх обсяг практично не обмежений, виникає можливість більш ґрунтовно і докладно викласти зміст навчального матеріалу, текст супроводжувати ілюстративною інформацією, мультимедійним забезпеченням, вводити поняття, що характерні для даної навчальної дисципліни, контролювати засвоєння навчального матеріалу, здійснювати виховну роботу. Крім того, можна створювати комплекс навчальної літератури з навчальної дисципліни (підручник, лабораторний практикум, збірник задач та вправ, методичні рекомендації до вивчення дисципліни для окремих категорій учасників процесу навчання тощо). Завдяки комп'ютерній техніці з'явилась можливість створювати посібники для програмованого навчання, що є дуже важливим для заочної та дистанційної освіти.

Отже, однією з важливих вимог до електронних підручників і навчальних посібників є повнота інформації з кожного модуля навчального матеріалу. Учень чи студенту для з'ясування того чи іншого питання не потрібно шукати додаткову літературу чи інший підручник, у якому можливо дане питання викладено ґрунтовніше чи більш зрозуміло.

Наступною важливою вимогою до електронного підручника і навчального посібника є наявність мультимедійного супроводження змісту навчального матеріалу. Особливо він необхідний при вивченні трудового навчання і загальнотехнічних дисциплін. Введення технічних понять, з'ясування суті технічних процесів і явищ, вивчення будови механізмів і машин не можливе без використання ілюстрацій, тип і характер яких підбирається відповідно до змісту навчального матеріалу. Важливо, щоб при формуванні тих чи інших технічних понять, в студентів створювався образ відповідних деталей, вузлів механізмів чи машин. Без цього практично не можна сформулювати технічне мислення. Ще краще, якщо текст підручника супроводжується моделюванням процесів і явищ, які вивчаються, або мультиплікаціями чи віртуальними ситуаціями. Для засвоєння техніки важливо, щоб студент бачив реальні умови роботи механізмів і машин. В минулому цю вимогу задовольняло навчальне кіно, тепер же це значно простіше зробити за допомогою комп'ютера чи DVD програвача. Дуже важливими є ілюстрації мікрооб'єктів і макрооб'єктів. Надзвичайно важко без ілюстрацій пояснити роботу електронних приладів чи систем і майже не можливо без ілюстрацій створити повне уявлення

про, наприклад, хід поршнів у двигуні внутрішнього згоряння, про роботу впускних та випускних клапанів на 8 або 16 клапанних двигунах внутрішнього згоряння.

Супровід тексту підручника з ілюстраціями крім змістового навантаження повинен виконувати дидактичні функції – збуджувати інтерес до змісту навчального матеріалу, спонукати до самостійної діяльності, викликати потребу в розширенні кругозору, поглибленому вивченню тих чи інших явищ чи процесів тощо. В електронному посібнику значно легше, а ніж на паперовій основі, створити проблемні ситуації, здійснити евристичний підхід тощо.

Навчальні посібники на електронній основі в ідеальному варіанті повинні забезпечувати програмоване навчання або його основні ознаки.

Ці та інші особливості дають можливість вивчати електронне обладнання сучасних автомобілів на достатньому рівні в повному обсязі.

Література

1. Михальчук В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій / Михальчук В. – Трудове навчання. – 2010.- № 9. – С. 9-10.
2. Сажко В. А. Електрообладнання автомобілів і тракторів / Сажко В. А. – К. : Каравела, 2008. – 400 с.
3. Сажко В. А. Електричне та електронне обладнання автомобілів / Сажко В. А. – К. : Каравела, 2004. – 304 с.

Резюме

В статье раскрыты особенности методики изучения электронного оборудования современного автомобиля, обращается внимание на сочетание традиционной методики изучения автомобиля с использованием современных педагогических технологий.

Ключевые слова: электронное оборудование, современный автомобиль, лабораторные работы, электронный учебник.

Summary

The article deals with methods of studying the features of electronic equipment of a modern car, pays attention to the combination of traditional methods of learning the car and using modern teaching technologies.

Key words: electronic equipment, a modern car, laboratory work, an electronic textbook.

УДК 37.091.12:62/64

О. М. Клімов

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянута інформаційна компетентність як компонент професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах науково-технічного прогресу.

Ключові слова: інформаційна компетентність, вчитель технологій, структура інформаційної компетентності.

Актуальність теми. Сучасні зміни в суспільстві спонукають до перегляду основної парадигми вищої педагогічної освіти. Сьогодні все частіше професійна підготовка розглядається як процес виховання особистості, яка засвоює культурний досвід людства, усвідомлює своє місце в соціумі, здатної до самовизначення, саморозвитку і творчої діяльності, як процес професійного розвитку, оволодіння досвідом майбутньої професійної діяльності.

Інтеграційним показником якості підготовки майбутнього педагога може виступати професійна компетентність учителя, "яка визначається не через суму знань і умінь, а характеризує уміння людини мобілізувати отримані знання і досвід в конкретній ситуації" [6, с. 6].

Аналіз попередніх досліджень. Дослідження питання інформаційної компетентності майбутніх учителів технологій знаходять відображення у наукових роботах багатьох науковців, але з розвитком інформаційного середовища і стрімким гіперболічним збільшенням інформації,

виникає потреба в уміннях орієнтуватися в бурхливому інформаційному потоці та знаходити лише корисну інформацію.

У даній статті найбільш актуальними та корисними виявились роботи П. В. Беспалова – комп'ютерна компетентність в контексті особово-орієнтованого навчання [1], Н. І. Гендіна, Н. І. Колкова, І. Л. Скіпори та С. Д. Каракозова – основи інформаційної культури та інформаційна культура особи [2; 3; 5], Л. В. Голунова – інформаційна грамотність [4], В. А. Козирева, Н. Ф. Радіонова, А. П. Тряпціної – напрями модернізації педагогічної освіти [6], Дж. Равена і Б. Д. Ельконіна – компетентність в сучасному суспільстві та сучасні підходи до компетентісно-орієнтовної освіти [7; 9], А. В. Хуторського – ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти [8].

Мета статті: проаналізувати дослідження в галузі компетентісного підходу та визначити структуру інформаційної компетентності як компоненту професійної підготовки майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових дослідженнях поняття "компетентність" включає складний, місткий зміст, інтегруючий професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові й інші характеристики, і визначається як:

– спеціальна здатність, необхідна для виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, включає вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і розуміння відповідальності за свої дії [7];

– міра включення людини в діяльність, при цьому знання розглядаються не як набір відомостей, а як засіб уявного перетворення ситуації [9];

– сукупність взаємозв'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), предметів, що належать до певного кола предметів і процесів необхідних для якісних і продуктивних дій [8].

Професійна компетентність фахівця характеризується сукупністю здібностей, якостей і властивостей особистості, а також знаннями і досвідом, необхідних для успішної професійної діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях визначають певний перелік компонентів професійної підготовки фахівців, аналіз яких дозволив здійснити їх адаптацію до системи підготовки вчителів технологій:

– професійне самовизначення як акт вибору і процес, що є критерієм успішної професійної педагогічної діяльності;

– професійна спрямованість як психологічна орієнтація вчителя технологій на професійну діяльність, що включає змістовну і потрібнісно-мотиваційну спрямованість на професію вчителя;

– професійна готовність як стан вчителя технологій, що характеризується науково-теоретичною, психологічною, практичною й фізичною готовністю.

Динамізм розвитку інформаційного суспільства обумовлює те, що професійна діяльність майбутнього вчителя технологій не визначена на увесь період його трудової активності, а навпаки, припускає необхідність безперервної освіти, готовність до постійного підвищення своєї професійної компетентності.

Здатність адаптуватися до умов і технологій виробництва, що часто змінюються, особливо актуальна для учителя технологій. Адже в сучасних умовах, навіть в період навчання майбутнього фахівця, відбувається зміна декількох поколінь програмних і апаратних засобів, також з'являються нові інформаційно-комунікативні технології. Тому в процесі професійної підготовки учителя технологій необхідно не лише формувати предметні знання і уміння, але і сприяти розвитку тих особистісних якостей, які дозволили б їм в майбутньому вирішувати нові педагогічні завдання.

Інтегральною характеристикою такої підготовки може виступати професійна компетентність учителя технологій, що є визначальною здатністю вирішувати типові професійні завдання, а також проблеми, що виникають в реальних ситуаціях його педагогічної діяльності, з використанням знань і професійного досвіду. Професійна компетентність учителя технологій забезпечується сформованістю ряду ключових, базових (педагогічних) і спеціальних

компетентностей, причому спеціальні компетентності відбивають специфіку його предметної сфери діяльності.

У якості однієї з компетентностей, що характеризує професійні якості учителя технологій ми розглядаємо інформаційну компетентність. У контексті підготовки вчительських кадрів, і не лише учителів технологій, важливим завданням є формування і розвиток інформаційної компетентності студентів педагогічних вишів взагалі.

Інформаційна компетентність розглядається як здатність особистості орієнтуватися в потоці інформації, як уміння працювати з різними джерелами інформації, знаходити і вибирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, як уміння на основі отриманого знання конкретно і ефективно вирішувати конкретну інформаційну проблему. Інформаційна компетентність розглядається і як засадничий компонент інформаційної культури, що, у свою чергу, є частиною загальної культури особи [2; 3; 4; 5; 6].

Комп'ютерна компетентність також досить широко використовується як одна з цілей професійного навчання. Так, П. В. Беспалов визначає це поняття як інформаційно-технологічну компетентність, яка не зводиться до розрізнених знань і умінь роботи з комп'ютером. Вона є інтегральною характеристикою особистості, що передбачає мотивацію до засвоєння відповідних знань, здатність до вирішення завдань у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомами комп'ютерного мислення [1, с. 42]. Комп'ютерна компетентність формується як на етапі вивчення комп'ютера, так і на етапі його застосування в якості засобу подальшого навчання професійної діяльності і розглядається як одна з граней особистісної зрілості.

Аналізуючи, можна сказати, що ні інформаційна, ні комп'ютерна компетентності окремо не відповідають повною мірою професійним вимогам, що висувуються до вчителя технологій.

Таким чином, на основі аналізу педагогічних досліджень будемо розглядати *інформаційну компетентність* учителя технологій, як системну властивість суб'єкта, що характеризує його глибоку обізнаність в предметній галузі знань, особистісний досвід суб'єкта, націлений на перспективність у роботі, спрямований на передачу суми знань, на розвиток сучасного наукового світогляду і особи учнів, відкритого до динамічного збагачення і самовдосконалення за рахунок отримання, оцінювання інформації і уміння створювати нову інформацію, здатного досягати значних результатів і якостей у професійній діяльності.

Структура інформаційної компетентності учителя технологій показана в табл. 1.

Таблиця 1

Структура інформаційної компетентності учителя технологій

Компонент компетентності	Характеристика компоненту
Ціннісно-мотиваційний компонент	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мотив профорієнтації. 2. Мотив до розширення знань в області технологій, інформаційних моделей і освоєнню інформаційних технологій. 3. Мотив використання інформаційних технологій в навчанні і самовдосконаленні. 4. Мотив розвитку особистості учнів і передачі знань іншим. 5. Мотив досягнення поставлених цілей
Когнітивний компонент	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знання основ технологій, технологічних моделей, сучасних інформаційних технологій і уміння застосовувати отримані знання в професійній діяльності. 2. Уміння визначати можливі джерела інформації і стратегію пошуку інформації, отримувати і передавати її; уміння аналізувати отриману інформацію і оцінювати її. 3. Уміння зберігати і створювати інформацію у формі знань для використання її в професійній діяльності
Діяльнісний компонент	<ol style="list-style-type: none"> 1. Інформаційні технології і комп'ютер як засіб для вирішення професійних і інформаційних завдань, як засіб для пізнання, самовдосконалення і творчості.

	2. Комунікація як взаємодія людини з комп'ютером і іншою людиною в процесі навчання
Рефлексивний компонент	1. Здатність до самореалізації і самовираження в професійній діяльності. 2. Усвідомленість свого місця у інформаційному світі, необхідність діагностувати себе як творця і споживача інформації і інформаційних технологій. 3. Здатність здійснювати різнобічний підхід до аналізу ситуації залежно від цілей і умов. 4. Здатність до самоконтролю і до самооцінки в професійній діяльності

Становлення кожного компонента пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи.

Ціннісно-мотиваційний компонент включає мотиви, цілі, потреби в професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку. Ціннісні установки актуалізації в професійній діяльності стимулюють творчий прояв особистості в професійній діяльності. Він передбачає наявність інтересу до професійної діяльності, що характеризує потребу особи в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності. Також ціннісно-мотиваційний компонент включає мотиви здійснення педагогічної діяльності, спрямованість на передачу знань і розвиток особистості учнів.

Когнітивний компонент, окрім теоретичних знань з предмету, умінь і навичок оперування інформацією, інформаційними об'єктами, включає знання способів отримання інформації та її передачі, навички вдосконалення професійних знань і умінь. Рівень розвитку даного компоненту визначається повнотою, глибиною, системністю знань у предметній області.

Діяльнісний компонент виявляється в активному застосуванні інформаційно-комунікативних технологій в професійній діяльності як засобу пізнання і розвитку інформаційної культури, самовдосконалення і творчості, а також виховання подібних якостей в учнів.

Комунікативний компонент проявляється в умінні встановлювати міжособові зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різноманітних ситуаціях, опановувати засоби вербального і невербального спілкування.

Рефлексивний компонент інформаційної компетентності учителя технологій визначається ставленням учителя до себе і до світу, до власної практичної діяльності. Вона включає самосвідомість, самоконтроль, самооцінку, розуміння власної значущості в колективі і розуміння результатів своєї діяльності, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе і самореалізації в професійній діяльності.

Висновок. Рівень фахової підготовки майбутніх учителів технологій значною мірою залежить від рівня сформованості інформаційної компетентності, яка має п'ятикомпонентну структуру (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний та рефлексивний компоненти).

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні шляхів формування у майбутніх учителів технологій інформаційної компетентності в цілому та окремих її компонентів.

Література

1. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения / П. В. Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 41-45.
2. Гендина Н. И. Основы информационной культуры / Н. И. Гендина // Основы информационной культуры : сборник методических материалов. – Кемерово, 1999. – С. 6-7.
3. Гендина Н. И. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор : Учебно-методическое пособие. Ч. 1. – Кемерово : КемГАКИ, 1999. – 146 с.
4. Голунова Л. В. Научно-теоретическое обоснование понятия "информационная грамотность" [Электронный ресурс] // Материалы Всероссийской научной конференции "Наука

и образование" (г. Белово, 12-13 апреля 2002 г.). – Режим доступа: http://belovo.kemsu.ru/conferens/conferens1/tezis/Sek5_1/26.html#a1.

5. Каракозов С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности / С. Д. Каракозов // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 41-55.

6. Козырев В. А. Направления модернизации педагогического образования / В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы. Ч. 1: Сборник научных статей. – Омск: Изд-во ОмДПУ, 2002.

7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002. – 400 с.

8. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский // Народное образование. – № 2. – 2003. – С. 58-64.

9. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию : материалы семинара / Под ред. Великановой А. В. – Самара, 2001. – С. 4-8.

Резюме

В статье рассмотрена информационная компетентность как компонент профессиональной подготовки будущих учителей технологий в условиях развития научно-технического прогресса.

Ключевые слова: информационно-компьютерная компетентность, учитель технологии, структура информационно-компьютерной компетентности.

Summary

The article discusses informative competence of future teachers of technology training in the development of scientific and technological progress.

Key words: information and computing competence, technology teacher, the structure of information and computer competence.

УДК 378.016: 62/64

М. М. Коньок

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН З ВИКОРИСТАННЯМ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

У статті розглянуто використання методів активізації у процесі навчання, що дає змогу реалізувати принципи сучасних концепцій викладання на основі міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: активізація, міжпредметні зв'язки, технічні дисципліни, навчально-пізнавальна діяльність.

Постановка проблеми. Важливою складовою підготовки вчителя "Технологій" є вивчення технічних дисциплін, на основі яких формується технічне мислення та світогляд. Основою системи знань будь-якої науки виступає система притаманних цій науці понять. Тому одним із завдань підготовки педагогів є підготовка до формування в учнів технічних понять як невід'ємної складової предмета "Технології".

Педагогічний вуз, як основний канал формування майбутніх вчителів в області освіти, стоїть на вершині проблем сучасного науково-технічного розвитку. Освітня ціль, у вирішені якої приймає участь педагогічний вуз, найбільш повно фокусується на задачі якісної підготовки майбутніх вчителів для системи освіти, і передбачає більш ефективне використання сучасного наукового потенціалу, реалізація системного підходу в їх підготовці.

Значення міжпредметних зв'язків у навчанні загальновідоме. Вони підвищують якість знань, стимулюють активність, розвивають увагу та інтерес до знань, розширюють кругозір, а головне – сприяють формуванню світогляду. Велике значення цих зв'язків особливо тепер, коли

все більше відкриттів, винаходів, новаторських ідей народжується на зіткненні наук, у процесі реалізації системно-структурного підходу, що має міждисциплінарний характер.

Грунтовна система знань передбачає формування не лише внутріпредметних, а і міжпредметних асоціацій. З точки зору психології – це вищий рівень розумової діяльності людини, оскільки вони дозволяють підходити до явища, що розглядається, враховуючи різні системи зв'язків. Отже, необхідно розвивати вміння бачити предмет, що вивчається, з різних боків. А це сприятиме розширенню кругозору, а іноді приведе і до відкриття та розвитку нових знань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Система понять шкільного інтегрованого курсу "Технології" має стійке підґрунтя з предметів технічного циклу (опір матеріалів, теорія механізмів та машин, деталі машин та ін.). Це дозволяє широко застосовувати знання учнів з цих предметів при поясненні матеріалу з технологій. Водночас організація процесу навчання на міжпредметній основі має певні переваги, як-то: економія часу на пояснення теми, поглиблене всебічне розуміння учнями змісту навчального матеріалу, більша динамічність уроків [2].

Тому теоретична підготовка майбутніх учителів технологій повинна спрямовуватись на використання міжпредметних зв'язків цих курсів для формування в учнів технічних понять. Практична підготовка, у свою чергу, має забезпечити засвоєння студентами інноваційних педагогічних технологій навчання та оволодіння системою управління навчальною діяльністю школярів для повноцінного набуття даної компетенції [2, с. 89].

Значним етапом, що визначив вивчення проблеми міжпредметних зв'язків з позиції їх ролі в активізації питання, були дослідження М. Н. Скаткіна, Г. С. Костюка, В. В. Давидова та інших, які показали, що навчальний матеріал "обростає" новими теоріями, поняттями, фактами і створює цілісну наукову систему знань про природу і суспільство [1].

Останнім часом значна увага дослідників спрямована на вивчення ролі міжпредметних зв'язків у вдосконаленні процесу навчання. Цей напрям має принципове значення для ефективної побудови навчально-виховного процесу в навчальних закладах.

Тому **метою статті** є узагальнення засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на засадах міжпредметних зв'язків.

Виклад основних результатів дослідження. На сьогодні немає необхідності доводити важливість міжпредметних зв'язків при вивченні технологій. Вони дають можливість краще формувати певні поняття, які можна назвати міжпредметними, тобто такими, повне уявлення про які не можна сформулювати в учнів на уроках окремого предмета. Сучасний етап розвитку науки характеризується взаємопроникненням наук одна в одну.

Міжпредметні зв'язки в навчанні є конкретним виразом інтеграційних процесів, що відбуваються сьогодні в науці і житті суспільства. Ці зв'язки відіграють важливу роль у підвищенні практичної і науково-теоретичної підготовки студентів, особливістю якої є оволодіння студентами узагальненим характером пізнавальної діяльності. Впровадження міжпредметних зв'язків допомагає формуванню в студентів цілісного підходу до уявлень про явища природи і взаємозв'язок між ними і тому робить знання більш практичними і універсальними у застосуванні [6].

Освітня галузь "Технологія" є однією з тематичних галузей навчального плану загальноосвітніх установ. Її введення обумовило об'єктивне існування в суспільстві потреби в трудовому становленні підростаючого покоління. Вона має особливе значення для повноцінного розвитку особистості учнів, покликана прищепити їм працьовитість, ввести у світ творчої праці [3, с. 186].

"Технологія" забезпечує формування політехнічних і загальнотрудових знань і вмінь в галузі технології, економіки, організації та екології сучасного виробництва, уявлення про перспективи його розвитку, про світ професій, про основи підприємництва, про ведення домашнього господарства; виховує суспільно цінні мотиви вибору професії і працьовитість, озброює досвідом самостійної практичної діяльності; сприяє розвитку технологічного мислення, творчого ставлення до дійсності, прагнення до творення, прояву індивідуальності у кожного учня [5, с. 2].

Освітня галузь "Технологія" – обов'язкова складова частина загальної середньої освіти, що забезпечує учням необхідне коло техніко-технологічних понять, знань і вмінь, без яких неможливе повноцінне становлення особистості, та соціалізація [3].

Стан педагогічної освіти в нашій країні оцінюється як недостатньо ефективний. До недоліків професійно-педагогічної освіти відносять: консерватизм, авторитарність викладання, відрив сучасної педагогічної науки від реальних запитів практики, слабке віддзеркалення потреб у самоосвіті, недостатній розвиток інтеграційних процесів, що приводить до дублювання матеріалу по суміжних дисциплінах, перевантаженню студентів.

У підготовці майбутнього вчителя домінує орієнтація на передачу йому певної суми знань різних дисциплін (педагогічних, психологічних, методичних і спеціальних). Унаслідок розрізненого вивчення дисциплін студентами, отримані знання, уміння і навички в їх свідомості існують окремо. Тому дуже часто випускники педагогічних вузів не користуються теоретичними і практичними знаннями як засобом вирішення педагогічних завдань, а також недостатньо підготовлені до професійної діяльності [4].

Активізація навчально-пізнавальної діяльності полягає у цілеспрямованій діяльності викладача з метою розробки і застосування такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчості, самостійності в одержанні знань, формуванню вмінь та навичок, використання їх на практиці.

Дана проблема спонукає викладачів так організувати навчальний процес на заняттях, щоб насамперед досягти позитивної мотивації до вивчення даного предмету, підвищити якість знань з предмету, сформувати в студентів уміння самостійно здобувати знання, розвивати й удосконалювати розумові здібності. Цього можна досягти тільки тоді, коли студентам буде зрозумілий та доступний матеріал, коли в них з'явиться інтерес до навчання.

До людини сьогодні висувуються вимоги не лише діяти, але й мислити по-новому. Тому, дедалі частіше, в процесі вивчення технічних дисциплін, відходять від переважного використання традиційних методів навчання. За останні кілька десятиріч виникли принципово інші – так звані активні методи навчання. Тому, серед основних питань, які стосуються впровадження сучасних технологій навчання, є пошуки можливостей органічного поєднання та взаємоузгодження традиційних методів реалізації навчального процесу з новими методами його інтенсифікації й активізації, що забезпечують формування необхідних якостей майбутнього фахівця.

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів ефективно поєднуються з іншими загальними дидактичними методами (пояснювально-ілюстративним, репродуктивним, проблемного викладу, частково-пошуковим, дослідницьким), доповнюють та урізноманітнюють їх, а також органічно вписуються в педагогічний процес і відповідають умовам педагогічного середовища вищих навчальних закладів зі сталими гуманно-демократичними засадами.

Ця прогресивна течія в педагогіці дає змогу гармонізувати співвідношення аудиторного навчання під керівництвом викладача, застосувати інформаційні технології та вдосконалити самостійну роботу студентів, щоб розвинути в них гнучкість мислення, адаптованість до будь-яких ситуацій, ініціативність, самостійність у прийнятті рішень і, разом з тим, уміння працювати в колективі, творчий підхід до розв'язання проблем практичної діяльності.

Використання методів активізації у процесі навчання дає змогу реалізувати такі принципи сучасних концепцій викладання:

- проблемності: вихідним пунктом процесу навчання повинна бути постановка проблеми з реального життя, що пов'язана з інтересами й потребами студентів;

- погодженості та системності цілей навчання: вчення, що має за мету зміну поведінки, охоплює всі аспекти ділової компетентності (зміна поведінки студента можлива тільки за його ініціативи);

- орієнтованості на наявний досвід: ефективне навчання можливе лише за опори на наявний досвід, що вимагає гнучкості концепції навчання та дає змогу врахувати досвід студентів;

- націленості на самонавчання: за результати навчання, у першу чергу, відповідальність несуть студенти, а викладач лише допомагає;
- професійної орієнтованості: орієнтація на практичне використання отриманих умінь є ключовим елементом концепції навчання;
- зворотного зв'язку: студенти постійно отримують оцінку успішності своїх дій.

Розроблені програми таких курсів і в Україні. Ряд відомих учених-педагогів нашої країни (В. С. Безрукова, А. А. Пінський, М. І. Шкіль, Д. О. Тхоржевський) вивчають аспекти інтеграційних процесів у педагогіці, психології, теорії навчання. В. К. Сидоренко в дисертаційному дослідженні виділяє чотири форми дії механізму інтеграції в синтезі наукових знань:

- внутрішню (взаємопроникнення напрямів, що відбувається в кожній науці);
- зовнішню (взаємозв'язок між галузями);
- вертикальну (від більш загальних до проміжних і потім до прикладних);
- горизонтальну (зв'язок у середині великих наукових комплексів) [6].

Вихід із ситуації, що склалася, вчені і педагоги-методисти вбачають в інтеграції навчання. Першим кроком у цьому напрямі було розроблення інтегрованих курсів з підготовки вчителів технологій.

Курс теорії механізмів і машин вивчається на III курсі і фактично є частиною комплексної дисципліни "Машинознавство". Проте основа знань, необхідних для вивчення курсу ТММ, закладається ще під час вивчення курсу теоретичної механіки (розділи: "Кінематика", "Динаміка"). Так, для кінематичного дослідження механізмів використовуються плани прискорень і швидкостей з курсу теоретичної механіки. Тому уже на лекційних і практичних заняттях з курсу теоретичної механіки необхідно націлювати студентів на бачення практичного застосування одержуваних знань.

Міжпредметні зв'язки тут можуть бути реалізовані впровадженням інтегрованих завдань. Інтегративним фактором може бути невелика за розміром інформація, зміст і завдання якої можуть бути реалізовані включенням логічного пояснення матеріалу міжнаукового змісту.

Інтегративними факторами в завданнях можуть бути наукові поняття, терміни, ситуації, проблеми, явища, закони, ідеї та ін. Для більшої конкретизації взаємопов'язаних тем і деталізації міжпредметних зв'язків використовують план-карти, таблиці, схеми. У нашому випадку доцільно здійснювати планування міжпредметних зв'язків за допомогою схем. До таких схем відносяться структурно-логічні, структурно-технологічні блоки. Такі схеми являють собою перелік тем чи питань із пов'язаних дисциплін. Зв'язки для наочності позначаються стрілками. Такі схеми дозволяють показати взаємозв'язки між блоками тем чи питань навчальних дисциплін, визначити опорні теми, та узгодити зміст різних предметів.

Вони дозволяють студентам краще зрозуміти місце кожного навчального курсу в системі знань зі спеціальності, а викладачам – осмислити роль і можливості своєї дисципліни.

Висновки. Міжпредметні зв'язки є найважливішим фактором удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ВНЗ, тому є одним з основних напрямів діяльності педагогічного вузу.

У процесі формування пізнавальних інтересів студентів міжпредметні зв'язки (змістовні, операційно-діяльнісні, організаційно-методичні) виконують багатопланові функції. Перш за все, вони виступають як стимул інтересів студентів до занять. Навчальна діяльність з опорою на міжпредметні зв'язки викликає безпосередній інтерес до лекційних і практичних занять.

Здійснюючись систематично, вони стають умовою формування стійких пізнавальних інтересів студентів. Такі вміння формуються на основі встановлення міжпредметних зв'язків теоретичної механіки з опором матеріалів, теорії машин і механізмів з деталями машин, опору матеріалів з деталями машин, коли викладач пропонує завдання типу: "дати критику", "довести", "обґрунтувати", "аргументувати висновки". Такі фактори в пізнанні стимулюють інтерес і активність студентів. Навчання на основі різносторонніх міжпредметних зв'язків не лише активно формує стійкі широкі світоглядні пізнавальні інтереси студентів, але і готує їх до подальшої професійної діяльності.

Література

1. Войний О. М. Міжпредметні зв'язки – необхідна умова активізації навчально-пізнавальної діяльності при вивченні технічних дисциплін [Електронний ресурс] / О. М. Войний // Бердянський державний педагогічний університет. – Режим доступу – <http://innovate.at.ua/news/2008-10-26-4>.
2. Жара Г. І. Методична система підготовки студентів до реалізації міжпредметних зв'язків при формуванні в учнів валеологічних понять / Г. І. Жара // Вісник ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка. Випуск 72. Серія : Педагогічні науки: Збірник. – Чернігів : ЧДПУ, 2009. – № 72. – 135 с. – С. 89-92.
3. Жучков В. М. Теоретические основы концепции предметной области "Технология" для педагогических вузов / В. М. Жучков. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 203 с.
4. Кириченко И. И. Межпредметные связи как фактор повышения качества профессионально-педагогической подготовки студентов вузов: автореф. дис на получение научной степени кандидата педагогических наук: спец 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / И. И. Кириченко. – Магнитогорск, 2004. – 20 с.
5. Леонтьева М. Р. Об особенностях обучения по программам образовательной области "Технология" / М. Р. Леонтьева // Школа и производство. – 1997. – № 6. – С. 2-4.
6. Сидоренко В. К. Інтеграція трудового навчання і креслення як засіб розвитку технічних здібностей школярів: дис. ... кандидата педагогічних наук: 13.00.02 / Сидоренко Віктор Костянтинович. – К., 1995. – 150 с.

Резюме

В статье рассмотрено использование методов активизации в процессе обучения, которое дает возможность реализовать принципы современных концепций преподавания на основе межпредметных связей.

Ключевые слова: активизация, межпредметные связи, технические дисциплины, учебно-познавательная деятельность.

Summary

Using of methods of activation in the process of studies which enables to realize principles of modern conceptions of teaching on the basis of intersubject connections is considered in the article.

Key words: activation, intersubject copulas, technical disciplines, educational-cognitive activity.

УДК 37.091.12.011.3-051:62/64

С. В. Короткий

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПРЕДМЕТНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЗІ СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ "АВТОСПРАВА"

У даній статті проводиться аналіз дидактичних умов предметної підготовки майбутнього вчителя технології зі спеціалізацією "автосправа". Розглядаються такі умови: педагогічно доцільний відбір змісту навчальних дисциплін, використання міждисциплінарної інтеграції, використання методів активізації процесу навчання.

Ключові слова: автосправа, дидактичні умови, освіта, педагогічні технології.

Постановка проблеми. Основні пріоритети розвитку освіти в Україні визначено на основі Конституції України згідно закону "Про вищу освіту" [4, с. 2-30], Державної національної програми "Освіта. Україна XXI століття" [2]. У державі створено відповідну правову базу, розпочато практичне реформування галузі у відповідності до "Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті" [5, с. 4-6]. Водночас потребує оновлення та модернізації зміст освіти відповідно до національних досягнень новітніх науково-інформаційних технологій, зокрема освітня галузь "Технології".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення дидактичних умов активізації навчального процесу в теорії та історії педагогіки – не новий предмет дослідження. На

важливість забезпечення активності суб'єкта в навчальній діяльності у свій час вказували К. Д. Ушинський, П. П. Блонський та ін. Загальні проблеми активізації пізнавальної діяльності людини досліджували Т. А. Алексеєнко, А. О. Вербицький, В. М. Вергасов, А. І. Дьомін, І. А. Зязюн, О. В. Киричук, О. І. Киричук, Г. С. Костюк, О. М. Матюшкін, А. В. Пугач, І. Ф. Харламов та ін. Останнім часом проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вивчається в контексті підготовки спеціалістів у системі безперервної освіти (Г. О. Балл, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало та ін.), психологічних проблем становлення особистості (О. Г. Асмолов, І. Д. Бех, О. В. Киричук, В. В. Рибалка, Г. К. Селевко, В. А. Семиченко, В. О. Сластьонін та ін.).

Метою статті є аналіз дидактичних умов предметної підготовки майбутнього вчителя технології зі спеціалізацією "автосправа".

Виклад основного матеріалу. Саме визначення поняття "умови" трактується в різних джерелах по-різному. "Умова" в лексичному аспекті розуміється як обстановка (середовище, обставини), в якому відбувається що-небудь.

У філософії категорія "умови" висловлює відношення предмету до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Умови складають середовище, обстановку, в якій вони виникають, існують і розвиваються. Структура комплексу умов повинна бути гнучкою, динамічною, що відповідає стану системи в даний час.

Специфічною рисою поняття "дидактичні умови" є те, що воно включає в себе елементи всіх складових процесу навчання: мету, зміст, методи, форми, засоби. Ю. К. Бабанський виділяє такі педагогічні умови ефективності навчально-виховного процесу: методологічна і теоретична підготовка вчителів; створення певної бази (підготовка та створення навчально-методичної літератури, технічних засобів, наочних посібників); морально-психологічні умови [1, с. 321-325.]. Тобто "дидактичні умови" – це обстановка, при якій компоненти навчального процесу представлені в найкращому взаємовідношенні, що дає можливість викладачеві плідно керувати навчальним процесом, а студентам успішно навчати.

Під дидактичними умовами ми розуміємо обставини процесу навчання, що є результатом відбору, конструювання та застосування елементів змісту форм, методів і засобів навчання, що сприяють ефективному вирішенню поставлених завдань.

Аналіз педагогічної літератури і ряду дисертаційних досліджень дозволили нам виявити і обґрунтувати дидактичні умови, що підвищують ефективність предметної підготовки майбутніх учителів технології зі спеціалізацією "автосправа".

У якості першої дидактичної умови, що сприяє ефективному процесу предметної підготовки майбутніх вчителів технології зі спеціалізацією "автосправа", ми називаємо педагогічно доцільний відбір змісту навчальних дисциплін.

У сучасній педагогічній науці існують різні концепції змісту, форм і методів освіти. Ми дотримуємося сучасної концепції В. В. Краєвського, в якій зміст освіти розглядається як педагогічний адаптований соціальний досвід у всій його структурній повноті. Крім "готових" знань і досвіду здійснення способів діяльності дана концепція включає також досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісних відносин [6].

Визначимо вимоги до формування предметної підготовки в контексті технологічного змісту навчальних предметів. Ми схильні прийняти позицію П. Р. Атутова, який виділив такі вимоги:

—досягнення раціонального поєднання активних і репродуктивних методів і засобів навчання, необхідність яких диктується новими підходами до виховання ділових і особистісних якостей працівника нового типу;

—подолання невиправданого дублювання навчального матеріалу, його фрагментарності;

—формування готовності до участі в управлінні виробництвом, що передбачає оволодіння основами управлінської культури на принципах партнерства і співпраці;

—розвиток соціального аспекту особистості майбутнього фахівця за рахунок включення в різні види діяльності, які долучають до реальних соціальних і виробничих відносин [3].

З нашої точки зору, у змісті програм сьогодні слабо представлені питання формування світоглядних категорій, що відіграють найважливішу роль у розвитку професійного мислення.

Кращим шляхом реалізації даної умови, ми вважаємо, довгострокове планування освітньої діяльності. При відборі матеріалів (їх змістовної сторони) навчальних курсів, ми вважаємо, необхідно дотримуватися таких правил:

—відображення в програмах сучасних досягнень науки і техніки;

—реалізація в побудові змісту програми принципу проблемності, що означає активне використання в процесі дослідно-експериментального навчання протиріч, які в науці мали статус проблем і отримали вирішення у працях учених-педагогів;

—визначення основних ідей навчальних дисциплін стосовно завдань технологічної освіти.

Друга дидактична умова – це використання міждисциплінарної інтеграції при організації навчального процесу у ВНЗ. Інтегративний підхід означав для нас реалізацію глибоких міжпредметних зв'язків між навчальними дисциплінами, що означає спільну роботу викладачів різних дисциплін над створенням у студентів загальних, синтезованих понять.

Розкриємо більш докладно дану умову виділеного компонента, так як саме глибоко осмислене і систематичне застосування зв'язків трудового навчання з предметною підготовкою багато в чому визначає рівень і якість професійної придатності майбутнього педагога.

Успішна реалізація цих зв'язків дає можливість:

- зрозуміти наукові закони та закономірності, що використовуються при створенні технічних проектів і технологічних процесів;
- переконатися в складності взаємодії науки, техніки та виробництва;
- порівнювати переваги і недоліки окремих технічних об'єктів, технологічних процесів і т. п.;
- оцінювати можливості використання конструкційних матеріалів, область і умови їх застосування і обробки;
- конструювати і створювати нові технічні об'єкти;
- оволодівати передовими прийомами роботи відповідно до науково-технічного прогресу [3].

Дослідження самого явища міжпредметних зв'язків як дидактичної категорії необхідно починати з визначень міжпредметних зв'язків, у яких полягає сутність даної категорії і виділяються її функції.

У педагогічному словнику міжпредметні зв'язки тлумачаться як "взаємна узгодженість навчальних програм, обумовлена системою наук і дидактичними цілями" [7]. Це визначення, забезпечуючи побудову оптимального навчального плану, не вказує на значущість реалізації цих зв'язків у навчальному процесі.

У працях науковців (П. Р. Атутов, Р. С. Гуревич, В. М. Максимова, М. І. Скаткін) міжпредметні зв'язки розглядаються як комплексна психолого-педагогічна проблема, вирішення якої ґрунтується на систематичності в предметній структурі навчання і в змісті суміжних предметів.

Отже, саме у встановленні міжпредметних зв'язків як всередині предметного циклу, так і між предметними і спеціальними дисциплінами ми бачимо одне з умов підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вчителів технології зі спеціалізацією "автосправа". Загалом зв'язки трудового навчання з предметами предметного циклу допомагають виробити у студентів уявлення про цілісність, різноманіття, взаємозумовленість предметних явищ і закономірностей і сприяють формуванню у майбутніх педагогів професійного і творчого ставлення до своєї справи.

У якості третьої дидактичної умови, що забезпечує ефективність предметної підготовки майбутніх вчителів технології, ми визначаємо використання методів активізації процесу навчання. Представлена умова впливає з визначення ролі в навчально-науковому пізнанні технічних наук самостійної діяльності; саме в процесі професійно-орієнтованої самостійної діяльності студенти усвідомлюють і осмислюють одержувані спеціальні знання та вміння під кутом зору до своєї майбутньої професії, набувають досвіду творчої діяльності.

Навчально-виховний процес з технології в основному проводиться на базі майстерень навчальних закладів. Однак, навчальні заняття з окремих розділів технології, радіоелектроніки,

автосправи і т.д. можуть проводитися у спеціальних кабінетах навчального закладу. Тому ще однією дидактичною умовою, на нашу думку, є опора на навчально-матеріальну базу в процесі підготовки майбутніх вчителів технології зі спеціалізацією "автосправа".

Досвід викладання показав, що найбільш раціональною формою організації системи засобів навчання є кабінетна система, в якій усі засоби навчання по одному предмету розташовуються в одному приміщенні – кабінеті, до якого при необхідності додаються інші приміщення: лаборантська, підсобна, ремонтна, майстерня. Навчальні кабінети призначені для вивчення теорії та проведення вправ (семінарів, контрольних робіт, практичних занять). У навчальній лабораторії проводять практикуми, лабораторні роботи, в яких у учнів формуються політехнічні, професійні, трудові, дослідницькі та інші навички [6].

У кабінеті мають бути забезпечені всі умови для демонстрації наочних посібників: джерела постійного і змінного струму, заземлення, затемнення, проекційна апаратура, екрани, підставки, світлова указка, стенди і т.д. Наочні посібники необхідно мати для кожної теми заняття. Для їх оперативного використання бажано мати картотеку засобів навчання, картки у якій розташовані за темами заняття. Недостатня кількість наочності негативно позначається на активності та якості знань учнів. У той же час не слід захаращувати кабінет посібниками, що морально застаріли. За багатьма темами може бути кілька різних засобів навчання: друковані посібники, демонстраційний стенд, кінофільм і т.п. Демонстраційне обладнання та друковані посібники не замінюють, а доповнюють один одного, забезпечуючи різні дидактичні цілі.

Отже, підвищення якості професійної освіти шляхом активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання у ВНЗ, повинно здійснюватись при вивченні різних дисциплін, в тому числі і спеціальних.

Поділяючи думку ряду дослідників, визначаємо в якості п'ятої дидактичної умови, наявність комп'ютерної підтримки дисциплін предметного блоку. Дана умова базується на наступних елементах:

- забезпечення можливості кожному студенту працювати на персональному комп'ютері та користуватися різними периферійними пристроями;
- наявність програмного забезпечення для комп'ютера, розробленого з урахуванням дидактичних принципів;
- забезпечення готовності викладача до реалізації методик застосування комп'ютера в процесі навчання.

Так як сучасні тенденції у розвитку виробництва, що стосуються перш за все, його інформатизації, диктують необхідність зміни освітніх підходів, висувають нові вимоги до професійної освіти і відповідно до підготовки вчителя. Очевидно, що застосування нових інформаційних технологій у системі підготовки вчителів технології необхідно для підготовки фахівців сучасного рівня, здатних до роботи з обчислювальною технікою, до орієнтування в усе більш зростаючих потоках інформації.

Висновок. Таким чином, у розглянутому нами комплексі, дидактичні умови пов'язані між собою завданнями навчання майбутніх вчителів технології, змістом і логікою послідовної передачі студентам елементів знань в процесі викладання дисциплін предметного блоку; методикою і організацією виконання кожної умови.

Література

- 1.Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды [Текст]: научное издание / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
- 2.Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
- 3.Дидактика технологического образования [Текст]: кн. для учителя / под ред. П. Р. Атутова. – М. : ИОСО РАО, 1997. – Ч. 1 – 230 с.
- 4.Закон України "Про вищу освіту" від 17 січня 2002 р. // ВВР України. – 2002. – № 20. – Ст. 134.
- 5.Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті: проект // Педагогічна газета. – № 7. – 2001. – с. 4-6.
- 6.Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 640 с.

7. Педагогічний словник [Текст]. / За ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

Резюме

В данній статтє провoдиться анализ дидактических условий предметной подготовки будущего учителя технологии со специализацией "автодело". Рассматриваются такие условия: педагогически целесообразный отбор содержания учебных дисциплин, использование междисциплинарной интеграции, использования методов активизации процесса обучения.

Ключевые слова: автодело, дидактические условия, образование, педагогические технологии.

Summary

Analysis of didactics conditions of a subject preparation of a future technology teacher with an "automobile engineering" specialization is conducted in this article. The following conditions are examined: pedagogically suitable selection of the content of academic disciplines, using of intersubject integration, using of methods of teaching activation process.

Key words: automobile engineering, didactics terms, education, pedagogical technologies.

УДК 378.016:37.091.12:377.8:677

С. П. Ніколайчук

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ З ТЕКСТИЛЬНОГО МАТЕРІАЛОЗНАВСТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті досліджено сутність понять "компетенції" та "компетентність"; висвітлено актуальність проблеми формування професійних компетенцій з текстильного матеріалознавства майбутніх учителів технологій; сформульовано визначення "професійні компетенції" та "професійні компетенції з текстильного матеріалознавства учителів технологій".

Ключові слова: компетенції, компетентність, професійні компетенції, професійні компетенції з текстильного матеріалознавства учителів технологій.

Постановка проблеми. В останні роки на ринку праці спостерігається певна боротьба за високо інтелектуальних і талановитих працівників. У свою чергу працівники прагнуть підвищувати свій рівень кваліфікації, щоб бути конкурентноспроможними на ринку праці. Фахівці з підбору персоналу шукають компетентних професіоналів певної галузі.

Ноулз М. Ш. писав, що: "Головним сьогоднішнім завданням стало виробництво компетентних людей – таких людей, які були б здатні застосувати свої знання в умовах, що змінюються, і... чия основна компетенція полягає в умінні включатися в постійне самонавчання впродовж усього життя" [1].

Варто звернути увагу на той момент, що зі вступом України до світової організації торгівлі, працівники легкої промисловості прагнуть до конкурентоспроможності свого товару не тільки на українському ринку, але й на ринку країн Європи. Тому роботодавці легкої промисловості підбирають висококомпетентних спеціалістів, які б створювали якісний продукт і сприяли стабільному розвитку легкої промисловості.

Унаслідок підписання Україною Болонської декларації питання формування професійно компетентного вчителя набуло більшої актуальності. Тетяна Сулима зазначає, що "Активний пошук концептуально-методологічних базових стандартів нового покоління, активна переорієнтація оцінки освітніх результатів у навчанні з поняття "підготовленість", "освіченість", "загальна культура", "виховання" на поняття "компетенція", "компетентність", "компетентний" дозволяє нині модернізувати існуючі підходи до підготовки науково-педагогічних кадрів" [9].

Сучасному вищому навчальному закладу потрібний компетентний педагог технологічного навчання, оскільки він є носієм не тільки змісту (в межах професії, якій навчає), але й

педагогом, методистом, раціоналізатором, винахідником, вихователем, а також сполучною ланкою між виробництвом й навчально-виробничим процесом, між виробничим навчанням і теоретичним навчанням. Від його якості роботи, від його професійної компетентності залежить рівень підготовки випускника, оскільки основні професійні навички й уміння в рамках досліджуваної професії дають учневі на уроках виробничого навчання й практики. Ця проблема завжди цікавила зарубіжних і вітчизняних педагогів, що готують майбутніх вчителів. Як пише Микитюк Г. Ю.: "Формування компетентної особистості майбутнього учителя – головне завдання педагогічної освіти" [6].

Аналіз досліджень та публікацій. Поняття "професійної компетентності" в українському освітньому просторі запозичене із зарубіжних країн, де його почали досліджувати уже десятки років тому. Як в українських, так і в зарубіжних науковців постають важливі питання: що означає "компетентність" і "компетенція"? У чому полягає різниця між цими двома термінами, дуже схожими вербально? Ці питання досліджували такі науковці як: канд. філол. наук, доц. Павленко О. О., кандидат педагогічних наук, доцент О. І. Гура, канд. філол. наук доц. Сидоренко В. В., Тархан Л. З, Сотніченко І. І., Микитюк Г. Ю., Сулима Т. С. та інші.

Виклад основного матеріалу. Термін "компетенція" часто вживається в різних галузях наукових досліджень. Етимологічно це слово (compeo) в перекладі з латинської мови означає "домагаюся", "відповідаю", "походжу" [3, с.8]. В інших джерелах поняття "компетенція" походить від латинського слова "competentia", що означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід [4, с. 20-21]. Інші дослідники поняття "компетентність" трактують як коло повноважень особи, коло питань, з яких дана особа має певні знання та досвід [10, с. 127]. Цей факт свідчить про певну термінологічну та концептуальну неузгодженість навколо цих понять. Науковці мають різні погляди щодо визначення сутності понять "компетенція" і "компетентність", що висвітлює аналіз літературних джерел.

Порівняння поняття "компетенції" і "компетентності" досить детально досліджено Павленко О. О. [7]. У вигляді таблиць автор подає результати аналізу різних інформаційних джерел:

Таблиця 1

Визначення поняття "компетенція"

Автор	Визначення поняття "компетенція"
С.В. Козак	У загальнозживаному значенні поняття компетенції визначається, з одного боку як обсяг повноважень, що надані за посадою, а з іншого, – як знання й досвід фахівця певної галузі.
Портал posada.com.	Компетенції – це особливості поведінки, що зумовлюють результативність роботи. Ці особливості поведінки можуть включати риси особистості, характеристики темпераменту й емоційно-вольової сфери, рівень інтелекту та особливості розумової сфери людини, настанови, знання та складні навички.
А. А. Бушмельов	Компетенції – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відношень, які потім виявляються у компетентностях людини. Компетенції – це динамічна система знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей, яка необхідна для ефективної професійної діяльності та особистісного розвитку випускників ВНЗ, якою вони повинні опанувати до певного рівня.
МакКлелланд (McClelland, 1976; 1973)	Компетенції – це характеристики, що притаманні найвищому ступеню виконання роботи.
Л.Ю. Степашкіна	Компетенція трактується як результат освітніх технологій, методів, організаційних форм, навчального середовища та є основою для формулювання індикаторів рівня кваліфікації.
Вікіпедія	Компетенція (від лат. сотретеге – відповідати, підходити) – це

	особистісна здатність фахівця (співробітника) вирішувати певний клас професійних завдань.
Методичні рекомендації з розробки проектів Федеральних державних освітніх стандартів вищої професійної освіти РФ	Компетенція розглядається як динамічна сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей, яка є необхідною для ефективної професійної і соціальної діяльності та особистісного розвитку випускників, і якою вони зобов'язані оволодіти і продемонструвати після завершення частини або всієї освітньої програми.
Ф. Делямар ле Де і Дж. Вінтертон (F. Delamare le Deist & J. Winterton. 2005): Боятиис (Boyatzis. 1982); Спенсер і Спенсер (Spencer & Spencer. 1993)	Компетенції визначаються в термінах головних характеристик людей, які причинно пов'язані з ефективним або досконалим виконанням роботи, і які виявляються в різних ситуаціях протягом тривалого періоду часу.

Таблиця 2

Визначення поняття "компетентність"

Автор	Визначення поняття "компетентність"
І. Льохіна, С. Локшина, Ф. Петрова. Л. Шаумян (Словник іншомовних слів)	Компетентність – це володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь. висловлювати вагому, авторитетну думку. Компетентність – це володіння компетенціями, поінформованість, обізнаність, авторитетність.
С. І. Ожегов (Словник російської мови)	Компетентність – це коло питань, у яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийхось повноважень, прав.
І. М. Чемерис	Компетентність як комплексна особистісна категорія означає практичну готовність та здатність людини діяти в певній галузі.
Вікіпедія	Компетентність – сукупність компетенцій: наявність знань і досвіду, що необхідні для ефективної діяльності у заданій предметній сфері.
В. Ю. Стрельніков	Компетентність передбачає володіння фахівцем знаннями, вміннями та їх нормами, що необхідні для виконання професійних функцій, а також психологічними якостями для їх виконання, реальну професійну діяльність відповідно до еталонів та норм.
А. А. Бушмельов	Компетентність – це компетенції в дії.
Носікітоп (1995:149)	Компетентності – поєднання знань, розуміння, цінностей та навичок, які "властиві людям, що є професіоналами".
В. О. Калінін	"Компетентність" є більш широке поняття (ніж компетенція – прим. автора), що характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбуваються через здобуття нею необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця.

Отже, "компетенція" розглядається переважно як обсяг повноважень: знання і вміння, знання й досвід, поведінкова характеристика, якості особистості, результат освітніх технологій, особливості індивідуальності, які пов'язані з досконалим виконанням роботи, як знання, вміння та навички. Сутність поняття "компетентність" трактується теж по-різному: як обсяг повноважень, поглиблене знання й засвоєне вміння, як знання та досвід, володіння

компетенціями, як практична готовність та здатність людини діяти в певній галузі, як рівень досягнень у рамках певної функції або роботи і як результат навчання.

Павленко О. О. зазначає, що: "Компетентність – більш широке поняття, вона відноситься до якостей особистості, а компетенція – більш вузьке поняття, що відноситься до предметної сфери. В ідеалі "компетенція – компетентність" повинна являти собою системну єдність: компетенції – структурний компонент системи, компетентність – її процесуальність, динамічна складова" [7].

Тархан Л. З. у своїй монографії проводить аналіз понять компетенція і компетентність. На його думку, "компетенція" є вихідним поняттям від "компетентності" і означає сферу знань, вмінь і навичок людини, а "компетентність" – першопочаткова категорія і презентує їх сукупність, систему, "знаннєвий" багаж людини [8].

Корсак К. В. розмежовує поняття кваліфікація, компетентність і компетенція. Освітня кваліфікація свідчить про завершення курсу або програми навчання, тобто, це диплом, посвідчення, сертифікат тощо. Компетентність – знання, вміння та професійні навички. Компетенція – це коло юридичних повноважень [5, с. 97].

Тархан Л. З. подає таке співвідношення понять кваліфікація, компетентність і компетенція [8]:

Таблиця 3

Співвідношення понять компетентнісного розвитку

Поняття	Ключове слово	Зміст поняття	Застосування поняття	Рівні застосування поняття
Кваліфікація	Рівень підготовленості	Диплом, свідоцтво, сертифікат	Професія, спеціальність	Ступінь кваліфікації
Компетентність	Здатність	Знання, вміння, способи діяльності	В діяльності	Рівні компетентності
Компетенція	Коло повноважень	Відповідність, досвід	На певній посаді	Категорія, ознака

Можна стверджувати, що поняття "компетентність" ширше, ніж поняття "кваліфікація". Воно означає не тільки професійні знання, навички і досвід в певній спеціальності, але й відношення до справи, визначення позитивних нахилів, інтересів і прагнень, а також здатність ефективно використовувати знання та вміння, особисті якості для забезпечення потрібного результату на певному робочому місці, в певній робочій обстановці. Компетентність – це реальна здатність досягнення мети або результату, тоді як кваліфікація є лише потенційною здатністю виконувати задачі певної професійної діяльності [2, с. 96].

Отже, аналіз наукової, психолого-педагогічної, навчальної, довідкової літератури, періодичних видань підтверджує досить широке розуміння термінів компетенція та компетентність, що часто ототожнюються. На наш погляд, професійні компетенції – це комплекс професійних знань, умінь, навичок, цінностей у певній галузі, досвіду, повноважень на певній посаді, професійних якостей особистості, що дають можливість ефективно, майстерно, якісно, продуктивно, результативно, досконало виконувати роботу, вирішувати певний клас професійних завдань у різних ситуаціях протягом тривалого періоду часу та відповідати своїй посаді. Поняття "компетентність" є ширшим поняттям за "компетенцію", але остання є більш конкретною, спеціалізованою у певній галузі, на певній посаді.

Питання формування професійних компетенцій з текстильного матеріалознавства мало досліджене науковцями, оскільки воно більш конкретне та вузькоспеціалізоване. Лише Неля Дмитрівна Креденець у своїх наукових працях досліджувала питання формування професійних компетенцій майбутніх фахівців легкої промисловості. Варто зазначити, що підготовка майбутніх учителів технологій та фахівців легкої промисловості суттєво відрізняється. Тому є

різниця і в формуванні професійних компетенцій з текстильного матеріалознавства для майбутніх учителів та фахівців легкої промисловості.

Підготовка спеціалістів з текстильного матеріалознавства не передбачає педагогічної, методичної та достатньої психологічної підготовки. Але студенти навчальних закладів легкої промисловості більш глибоко і спеціалізовано вивчають дисципліни свого профілю. Студенти – майбутні вчителі технологій досить багато уваги приділяють вивченню педагогічно-методичному циклу дисциплін для формування особистості вчителя. Тому менш поглиблено вивчають предметну підготовку. Прикладом цього є те, що у навчальних планах студентів педагогічних навчальних закладів за напрямком підготовки "Технології" запланована одна дисципліна про властивості тканин – "текстильне матеріалознавство". Студенти ж непедагогічних навчальних закладів легкої промисловості вивчають кілька дисциплін про властивості тканин: "Матеріалознавство виробів", "Матеріалознавство швейних виробів", "Текстильне матеріалознавство", "Хімічна технологія фарбників та виготовлення тканин", "Розвиток текстильних виробництв та теорія ткацьких переплетень", "Матеріалознавство та конфекціювання", "Конфекціювання матеріалів для одягу", "Матеріалознавство в текстильному дизайні".

Варто зазначити таку особливість, що при підготовці майбутніх учителів технологій предметна підготовка значною мірою спрямована на індивідуальне виготовлення одягу. Ця особливість впливає на способи визначення властивостей і якості текстилю. А підготовка спеціалістів легкої промисловості передбачає орієнтацію переважно на процес масового виробництва на підприємствах.

Модель формування професійних компетенцій з текстильного матеріалознавства є частиною моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій. Це співвідноситься як частина і ціле. Певні моменти формування професійних компетенцій з текстильного матеріалознавства можуть доповнюватися, повторюватися, уточнюватися в загальному процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій.

Стрімкий розвиток виробництва вимагає від освітньої підготовки певних змін, удосконалення. Виробництво потребує реакції освіти на ці зміни. Якщо раніше обладнання, матеріали, технології виробництва були тривалий час сталими, то й вимоги до формування професійних компетенцій були відносно невисокими і більш постійними. У наші дні виробничі процеси легкої промисловості постійно вдосконалюються, що впливає на зміст предметної підготовки з текстильного матеріалознавства. Це говорить про діалектичність процесу формування професійних компетенцій. Може знижуватися рівень професійних компетенцій або взагалі втрачатися, якщо працівник "не підтримує, не поновлює" складові компетенції відповідно до змін легкої промисловості, в залежності від вимог сучасного виробництва.

Варто звернути увагу на певну особливість легкої промисловості на відміну від інших галузей промисловостей, а саме: уподобання та смаки споживачів саме цієї продукції дуже швидко змінюються в залежності від пануючої моди. А тому працівникам цієї галузі, в тому числі, спеціалістам з текстильного матеріалознавства, потрібно крокувати в ногу із швидкоплинною модою. Більше того – випереджати час, прогнозувати нові тенденції моди на текстиль, розробляти нові ідеї щодо ткацьких переплетень, вдосконалення складу текстильного матеріалу, дизайнерського оформлення тканин. Ці моменти свідчать про діалектичність професійних компетенцій з текстильного матеріалознавства та потребу в постійному вдосконаленні працівників, творчого підходу до роботи.

Схожа ситуація в педагогічній і методичній підготовці майбутніх учителів технологій з текстильного матеріалознавства. В останні десятиліття переосмислюються попередні, розробляються нові системи, підходи і методи підготовки майбутніх учителів. Це свідчить про діалектичність загальнопедагогічної та методичної підготовки з текстильного матеріалознавства майбутніх учителів технологій. Тому педагог повинен навчати, осмислюючи нові педагогічні погляди, а іноді – і випереджувати погляди суспільства.

Варто зазначити, що розвиваються окремі галузі легкої промисловості, досліджуються науковцями певні розділи педагогічних наук, гуманітарних дисциплін, що впливає на освітню

підготовку: поглиблення й уточнення знань з певної галузі, переорієнтація на нові принципи, цінності та філософські погляди.

Проаналізувавши наукові дослідження і визначення понять "компетентність" і "компетенція", нами було сформульовано визначення поняття "професійні компетенції". Відповідно до теми дисертаційного дослідження, необхідно визначити поняття "професійні компетенції з текстильного матеріалознавства учителів технологій". На наш погляд це – комплекс професійних знань, умінь і навичок, як з текстильного матеріалознавства, так і з методичної підготовки, набуті як в процесі навчання, так і практичної діяльності; досвід діяльності педагогом, повноваження, професійні якості особистості, що дозволяють ефективно майстерно якісно продуктивно результативно досконало виконувати роботу, вирішувати різноманітні завдання в ситуаціях навчального процесу протягом року. Отже, формування професійних компетенцій з текстильного матеріалознавства – це складний та багатогранний психолого-педагогічний процес.

Висновки. Економічний і освітній розвиток суспільства потребує компетентних фахівців, зокрема, вчителів технологій. Аналіз наукової, психолого-педагогічної, навчальної, довідкової літератури, періодичних видань підтверджує досить широке розуміння термінів компетенція та компетентність, які часто ототожнюються. Компетентність – більш широке поняття, а компетенція – більш вузьке поняття, компетенції – структурний компонент компетентності. Професійні компетенції з текстильного матеріалознавства учителів технологій – комплекс професійних знань, умінь і навичок як з текстильного матеріалознавства, так і з методичної підготовки, набуті як в процесі навчання, так і практичної діяльності; досвід діяльності педагогом, повноваження, професійні якості особистості, що дозволяють ефективно майстерно якісно продуктивно результативно досконало виконувати роботу, вирішувати різноманітні завдання в ситуаціях навчального процесу протягом року.

Література

1. Сидоренко Вікторія. Організаційно-методологічні засади впровадження кредитно-модульної системи підвищення кваліфікації для неперервного професійно-особистісного зростання вчителя української мови та літератури [Електронний ресурс] // Науково-методичний журнал "Нова педагогічна думка": Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Професійний розвиток педагога в системі безперервної післядипломної освіти". – Рівне, Вид-во Рівненського ОІППО, 2010. – №2 – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_2/Sidorenk.pdf.
2. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
3. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / С. В. Козак // Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2001. – 20 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під авт. ред. О. В. Овчарук. – К : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
5. Корсак К. В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз : Монографія. – К. – Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 224 с.
6. Микитюк Галина Юрївна. Психологічна компетенція викладача як чинник гуманізації педагогічної освіти [Електронний ресурс]. / Г. Ю. Микитюк. – Режим доступу: URL: <http://fineref.narod.ru/pedagogika/snu200014.htm>. – Назва з екрану.
7. Павленко О. О. Компетенція і компетентність: сутність, функції, структура [Електронний ресурс] / О. О. Павленко // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. – Київ, Вид-во КНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – №19 – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Znpviknu/2009_19/vip19-38.pdf.
8. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография. – Симферополь: КРП "Издательство "Крымучпедгиз", 2008. – 424 с. – На русском языке.

9. Сулима Тетяна. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання [Електронний ресурс] / Т. Сулима. – Режим доступу: URL: <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/2/11sulfit.pdf>.

10. Український Радянський Енциклопедичний Словник: В 3-х т. /Редкол.: А.В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. – 2-ге вид. – т. 2. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986-1987.

Резюме

В статті досліджено сутність понять "компетенції" и "компетентність"; отражена актуальність проблеми формування професійних компетенцій с текстильного матеріалознавства майбутніх учителів технологій; сформульовано определение "професійні компетенції" и "професійні компетенції с текстильного матеріалознавства учителів технологій".

Ключевые слова: компетенції, компетентність, професійні компетенції, професійні компетенції с текстильного матеріалознавства учителів технологій.

Summary

The article discloses the next points: 1) the essence of concepts "competencies" and "competence"; 2) the topicality of the problem that refers to the forming of professional competency over textile materials science of future teachers of technologies; 3) the formulation of such definitions as "professional competencies" and "professional competencies over textile materials science of teachers of technologies".

Key words: jurisdiction, competence, professional competencies, professional competencies over textile materials science of teachers of technologies.

УДК 378

В. П. Опанасенко

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ЦИКЛУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті визначаються психолого-педагогічні умови формування дослідницьких умінь інженерів-педагогів у процесі вивчення ними спеціальностей інженерної складової їх фахової підготовки, відповідно до вимог суб'єктивно-діяльного підходу.

Ключові слова: умова, педагогічна умова, психологічна умова, провідні чинники, дослідницька діяльність, дослідницькі уміння.

Визначення необхідних умов формування дослідницьких умінь у процесі вивчення студентами спеціальностей інженерної складової циклу професійної та практичної підготовки ми розглядаємо в межах суб'єктивно-діяльного підходу.

Постановка проблеми. Навчально- та науково-дослідницька діяльність відбувається за певних умов, що обумовлюються об'єктивними й суб'єктивними факторами. До перших вчені-дослідники відносять місце та час діяльності, засоби її здійснення та відповідно саму групу осіб, а до других – знання, вміння й навички та рівень готовності студентів до дослідницької діяльності [8, с. 60].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки дослідженнями в напрямку інтеграції навчальної та дослідницької роботи займалась ціла низка вчених-педагогів, які розкрили:

- дидактичні умови формування інтересу до навчально-дослідницької роботи, організації дослідницького підходу в навчанні (П. Лузан, І. Кравцова, В. Андреев, О. Максимова, А. Дьомін, В. Безпалько, М. Князян, Є. Кулик, Н. Гловин, В. Кулешова, О. Рогозіна);
- теоретичні засади організації та формування дослідницьких умінь за допомогою інформаційно-комунікативних технологій (С. Раков, Ю. Триус, О. Каневська, Т. Сидоренко);

- суть структури та умов формування творчої особистості майбутнього фахівця в дослідницькій діяльності (О. Гаврилюк, О. Павленко, О. Овсянніков, А. Рибалко);
- зміст та структуру професійної підготовки (Ю. Бабанський, В. Манько, В. Безпалько, Н. Тверезовська, В. Сидоренко, І. Зязюн).

Таким чином, створення умов для формування дослідницьких умінь при вивченні фахових дисциплін є нагальною потребою в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів, так як, відповідно до об'єктивних та суб'єктивних факторів майбутній фахівець повинен оволодіти системою професійних знань, умінь та навичок, навчитись використовувати їх як для організації дослідницької діяльності, так і для її здійснення.

Метою статті є обґрунтування психолого-педагогічних умов формування дослідницьких умінь інженерів-педагогів при вивченні ними дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на основі аналізу останніх досліджень.

Виклад основного матеріалу. Ефективне формування дослідницьких умінь, на думку О. Рогозіної, можливе лише за умови психологічної готовності студента до цього виду діяльності. Під психологічною готовністю вона розуміє емоційний стан дослідника, структуру його особистості, особливості духовного розвитку, наявність здобутих навичок, інтересу до досліджень, психологічних рис (спостережливість, здатність "заглиблюватися" у проблему, цілеспрямованість, наполегливість у вирішенні поставленого завдання, ініціативність та активність, відчуття нового, постійність та терпимість, уміння працювати в колективі), мотивації [8, с. 46]. Таким чином, якщо психологічно студент не готовий до дослідницької діяльності, то і результат її не відповідатиме потрібному рівню, а здобуті під час дослідження знання та сформовані уміння не будуть міцними і відповідно не стануть фундаментом для подальшого професійного розвитку, що приведе до його сповільнення, послаблення орієнтації мислення в процесі вивчення фахових дисциплін. А отже, психологічна готовність до здійснення навчально- та науково-дослідницької діяльності виступає як одна з психологічних умов для ефективного засвоєння системи знань й формування умінь, так і подальшого їх пізнання та розвитку.

Оскільки, як відомо з психолого-педагогічної літератури діяльність є завжди вмотивованою, то ми підтримуємо сучасних дослідників у тому, що ефективність навчально- та науково-дослідницької діяльності залежить від мотивації [6 с. 89; 5 с. 273].

У психології під мотивацією розуміється система чинників, що детермінують поведінку (потреби, мотиви, ціль, наміри, прагнення), або характеристика процесу, що стимулює та підтримує активність особистості на потрібному рівні [5, с. 276-277]. Тобто мотивація визначається як система мотивів, що детермінує відповідні форми діяльності. Мотив, на відміну від мотивації, розглядається як те, що належить суб'єкту діяльності і є її стійкою особистісною властивістю, що з середини спонукає до певних дій [8, с. 47]. Особистості притаманний цілий комплекс мотивів, до яких належать внутрішні (характеризуються психологічними властивостями) та зовнішні (умови діяльності). Причому вчені-дослідники таки, як Я. Крушельницька, В. Мильман, О. Рогозіна, О. Абдуліна, О. Ярошенко, Л. Кондрашова зауважують, що ефективність зовнішніх мотивів забезпечується тільки за умови переходу їх до розряду внутрішніх – суб'єктивно-значущих мотивів, які є більш пріоритетними та ефективними для засвоєння фахових знань та формування професійних умінь [4; 7; 8]. Тому навчально- або науково-дослідницьку діяльність студентів доцільно організовувати так, щоб у процесі її здійснення формувались переважно внутрішні (особистісні) мотиви. А це можливо лише за умови знання зони найближчого розвитку студента викладачем.

Окрім мотивів та потреб, вченими виділяються серед провідних чинників також: емоції, інтереси, настанови, бажання тощо. Ще В. Вергасов стверджував, що емоційність підвищує запам'ятовуваність навчальної інформації суб'єктом за рахунок активізації механізму сприйняття інтелекту [1, с. 52]. Я. Крушельницька відводить емоціям регулятивну функцію та зауважує, що саме емоціями оцінюється результат діяльності. На її думку, якщо отриманий результат не відповідає встановленій меті діяльності, то емоції будуть змінювати її загальну спрямованість. Зв'язок емоції та настанови досить влучно пояснюється за допомогою теорії

В. Вайнера, що використовується для пояснення досягнень у діяльності. Відповідно до неї, якщо студент отримує настанову на успіх, то відбувається його активне включення у діяльність та спрямування на досягнення поставленої мети. Відповідно такий студент розраховує на успішний результат своєї діяльності, а пов'язані з нею дії надають позитивних емоцій, внаслідок чого відбувається мобілізація усіх ресурсів та зосередження уваги на досягненні поставленої мети. Зовсім інакше поводить себе студент, який отримує настанову не на успіх, а на уникнення невдачі. Оскільки настанова на уникнення невдачі підсвідомо програмує особистість на те, що очікуваним результатом діяльності буде невдача, всі її думки будуть зводитись не до мети діяльності, а до недопущення помилки. А отже такий студент буде невпевнений у своїх можливостях досягти успіху, починає боятися критики, з'являються негативні емоційні переживання у процесі діяльності та, як результат, мета діяльності залишається не досягнутою [7, с. 9].

Таким чином, емоції та настанови відіграють регулюючу функцію діяльності, обумовлюючи її, але і самі обумовлюються нею. Так, Д. Узнадзе зазначає, що настанова особистості є фактором стабілізації діяльності, що зберігає її спрямованість у різних мінливих ситуаціях. Такої ж думки дотримуються і О. Рогозіна та С. Рубінштейн, які стверджують, що надання настанови повинно супроводжуватись введенням студента до конкретної навчальної ситуації та сприйняття завдання, які ставляться перед ним у ході діяльності [8, с. 53]. Таким чином, якість формування дослідницьких умінь залежить від чіткості формулювання мети й завдання дослідницької роботи викладачем, емоційного підґрунтя самої науково-дослідницької діяльності та рівня усвідомлення студентами необхідності даного виду діяльності для їх професійного розвитку. Звідси випливає умова формування дослідницьких умінь через насичення навчального процесу елементами пошуково-дослідницького підходу. На думку сучасних дослідників, це дозволяє включати в навчальний процес дослідницькі завдання, відповідно до особливостей спеціальностей, методики їх проведення та очікуваного результату навчання, яким є, на думку В. Андреева, мікророзвиток особистості, його дослідницьких умінь та навичок [8, с. 36].

Наступним провідним чинником дослідницької діяльності виступає інтерес. У психологічній літературі він розглядається як одна з фундаментальних емоцій та формою вияву пізнавальної потреби особистості через її спрямованість та усвідомлення мети діяльності. О. Скріпніченко, О. Гоголь, Н. Абрамян та низка інших психологів вважають, що на свідомому рівні збудниками інтересу є новизна, завдяки якій він у системі з пізнавальними структурами та орієнтаціями спрямовує пізнання й дії [5, с. 231]. З моменту вступу до вищого навчального закладу студент включається до навчально-дослідницької діяльності, що найбільш відповідає виявленню його особистих здібностей та їх удосконаленню. За умови її ефективної організації провідними серед мотивів стають пізнавальні інтереси.

На думку О. Власової, ідеальними умовами виникнення та розвитку таких мотивів є широке використання лабораторно-дослідницьких форм аудиторної та позааудиторної роботи. Розвиток цих мотивів обумовлений двома основними чинниками: рівнем розвитку пізнавальної потреби, з якою абітурієнт приходить до вищого навчального закладу після школи, та рівнем організації навчально- та науково-дослідницької діяльності [4, с. 41]. Отже, пізнавальні інтереси та потреби визначають рівень пізнавальної активності студентів, що виражається через якість і швидкість самостійного засвоєння знань та формування умінь. Відповідно, виникає необхідність у постійному підтриманні пізнавальних інтересів та потреб студентів у нових знаннях за рахунок навчальної та науково-дослідної діяльності в процесі якої вони матимуть змогу використовувати методи і принципи наукового пізнання для пояснення тих чи інших явищ.

Досягнути цього, на думку сучасних вчених-дослідників, можливо за умови удосконалення традиційної системи організації дослідницької діяльності. Тільки за таких умов, на їх думку, відбудеться інтенсифікація навчальної діяльності та формуватиметься науковий тип мислення [8, с. 16]. Як вважає О. Рогозіна, це можливо при дотриманні таких педагогічних умов: насичення занять творчими ситуаціями, оптимізація логічних та евристичних методів розв'язання творчих завдань, оптимальне в часі співвідношення індивідуальної й колективної

форм організації навчально-творчої діяльності, етапність науково-дослідницьких завдань з урахуванням можливостей і досвіду пізнавальної діяльності. Орієнтація дослідницької діяльності на особистість студента розглядається як одна з важливих умов забезпечення високого рівня навчально-дослідницької діяльності. Відповідно принципу системності і послідовності в основі такого підходу проводиться поетапне ускладнення змісту дослідницької діяльності та поєднання в ньому диференційованих і індивідуальних завдань, що будуються на принципах альтернативних та варіативних рішень [8, с.62-63].

Як зазначають Н. Тализіна, В. Давидов, зміст фахової підготовки студентів визначає методи та засоби навчання. Оскільки найбільшого розвитку особистість досягає за умови впровадження евристичних методів навчання, що спонукають студентів до пошуку знань, є необхідним, на нашу думку, використання дослідницького підходу при викладанні спеціальних інженерних та загальнотехнічних дисциплін. Таким чином у процесі навчання виникають взаємозв'язки між дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки та загальнотехнічними дисциплінами професійно-орієнтованого циклу. Їх наявність дозволяє розпочати формування дослідницьких умінь у процесі вивчення інженерних спецдисциплін вже на початковому етапі фахової підготовки. Це можна досягти шляхом широкого впровадження комплексних теоретичних та практичних завдань, заснованих на знаннях, уміннях та навичках, одержаних під час вивчення загальнотехнічних та інженерних дисциплін. Підтримує використання комплексних інтегративних завдань і О. Рогозіна спираючись на концепцію творчого саморозвитку І. Бурой. Вона пропонує два підходи до розвитку особистості:

1) це створення максимального спокою й ізоляції від зовнішніх подразників (характеризується зосередженістю студента на завданні та прагненням його швидко виконати);

2) створюються умови для значної концентрації інтелектуальних зусиль (це досягається тим, що студентові на виконання завдання відводиться досить короткий відрізок часу).

У першому випадку активізація дослідницької діяльності відбувається через узагальнення та систематизацію вже відомих фактів. А другий полягає в активізації діяльності студента на аудиторних заняттях під керівництвом викладача, причому методи обираються як в залежності від індивідуальних особливостей студентів, так і від типу поставленого завдання [8, с. 24].

Активізація діяльності студентів такими підходами притаманна при роботі над дипломними та курсовими проектами, при виконанні лабораторно-практичних робіт, підготовці до конференцій, дебатів та інше.

На думку Н. Тализіної, для використання міжпредметних зв'язків під час формування наукових та фахових понять необхідно конкретизуватись на навчальному матеріалі спецдисципліни, бо його засвоєння напряду залежить від інтервалу між моментом теоретичного ознайомлення та його "оперативного включення у використання" [9, с. 4-34]. Отже, це свідчить про необхідність застосування засвоєних теоретичних знань та умінь з інженерних дисциплін на практиці, що відповідає вимогам процесу розвитку та закріплення знань та умінь.

Як зазначає В. Яровий, потреба у міжпредметних зв'язках міститься в самій сутності технічного мислення. Він зауважує, що практичне мислення інженера-педагога трансформується в технічне, що спрямоване на самостійне вирішення технічних задач, а його розвиток у майбутніх фахівців визначається відповідними умовами фахової підготовки, до яких він відносить і обмеженість у часі при виконанні завдань [5, с. 104].

Оскільки технічне мислення інженерів-педагогів за Т. Кудрявцевим – понятійно-образно-практичне, а ефективність використання тих чи інших методів навчання безпосередньо залежить від наявності матеріально-технічних засобів навчання, то закономірно розглядати однією з умов його формування забезпечення навчального процесу відповідними засобами навчання та викладання.

У процесі фахової підготовки інженерів-педагогів використовуються досить різноманітні засоби навчання, до яких належать: об'єкти в натуральному вигляді (матеріали, двигуни, машини, агрегати, апаратура керування та контролю та їх окремі частини тощо); діючі моделі (двигунів, машин, агрегатів та іншого обладнання); макети (машин, двигунів, технологічних установок та комплексів тощо); прилади і засоби демонстраційних експериментів (лабораторно-

випробувальні стенди, контрольно-вимірвальні прилади та пуско-захисна апаратура, інші інструменти та обладнання); графічні засоби навчання (рисунок, плакати, схеми тощо); інформаційно-телекомунікативні (мультимедійні технології, бази даних, комп'ютерні фільми тощо); методичне забезпечення (підручники, навчальні посібники, вказівки до лабораторних та практичних робіт і т. і.); комп'ютери.

Вищенаведений перелік технічних засобів навчання не є вичерпним, а лише таким, який перераховує засоби, що найбільше використовуються при організації навчального процесу. Необхідно також зауважити, що найперспективнішими на сьогодні є інформаційно-телекомунікативні засоби навчання. Їх використання сприяє підвищенню ефективності практичних та лабораторних занять на 30% при підвищенні об'єктивності контролю знань та умінь на 20-25% [8, с. 55]. За допомогою цих засобів навчання та викладання можливо включати у навчальний процес лабораторні заняття з використанням комп'ютерних математичних моделей, віртуальних стендів та лабораторій, що імітують параметри роботи та технологічні процеси обладнання, яке недоступне для навчального закладу з ряду причин.

Як зазначає Н. Волкова, на сучасному етапі перевага надається динамічним засобам навчання, що стимулюють творче мислення. Це пов'язане з тим, що чуттєві образи, що послідовно змінюються і наочно відображають логіку розумових дій, полегшують засвоєння навчального матеріалу за рахунок зосередження мимовільної уваги до образів, внаслідок чого вона перетворюється на стійку, свідомо контрольовану увагу [2, с. 34]. Тобто зміст та логічна побудова динамічного зображення полегшує перехід чуттєвого сприйняття до абстрактного мислення, надає повне уявлення про об'єкт чи відповідну ситуацію, розвиває увагу та інтенсифікує пізнавальну діяльність.

З огляду на вищезазначене можна констатувати, що на педагога, як викладача спеціальних чи керівника наукових студентських робіт, лягає значна відповідальність за якість організації навчально- та науково-дослідної роботи, рівень засвоєння студентами знань, формування дослідницьких умінь та навичок, розвиток технічного мислення. Тому сучасні дослідники вважають найбільш доцільним використання самостійної роботи студентів під керівництвом викладача. Така діяльність забезпечує більш тісний взаємозв'язок викладача зі студентом у період дослідницької роботи, поєднаних загальною метою за умови відсутності психологічного бар'єру. У цьому випадку необхідно забезпечити взаємодію та взаєморозуміння викладача та студента.

Відповідно до проведеного нами аналізу науково-методичної літератури формування дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів при вивченні ними інженерних спеціальностей ми виділяємо такі психолого-педагогічні умови:

I. Психологічна готовність до виконання дослідницької діяльності:

- наявність комплексу мотивів для активізації пізнавальної активності студентів (серед яких чинне місце займає стійкий науковий інтерес);
- наявність дивергентного (творчого) та конвергентного (логічного) мислення, що забезпечуються виконанням операцій: порівняння, аналізу, синтезу та узагальнення;
- наявність добре розвинутих інтелектуальних умінь;
- створення ситуацій успіху;
- забезпечення ізоляції суб'єкта дослідницької діяльності від зовнішніх подразників для повної концентрації його уваги на означеній проблемі;

II. Дидактичні умови:

- створення безперервної системи навчально- та науково-дослідницької діяльності студентів, починаючи з першого курсу, враховуючи міжпредметні зв'язки та етапність дослідницької роботи протягом всього періоду навчання у вищому навчальному закладі;
- оптимальне співвідношення індивідуальних, групових та фронтальних форм організації навчально- та науково-дослідницької діяльності на всіх етапах навчання;
- оптимальна самостійна робота під керівництвом викладача;
- впровадження в навчальний процес системи диференційованих й індивідуальних конвергентних (логічних) та дивергентних (творчих) завдань;

- наявність засобів проведення досліджень;
- наявність індивідуального підходу в процесі визначення напрямку (тематики) дослідницької роботи та варіативних шляхів її виконання;
- достовірність результатів навчально- та науково-дослідницької роботи.
- диференційований підхід до критеріїв оцінки сформованості дослідницьких умінь.

Висновки. Отже, дотримуючись вищезазначених умов організації навчально- та науково-дослідницької діяльності студентів під час їх фахової підготовки як у процесі аудиторних занять, так і у позааудиторний час, можна досягти активізацію пізнавальної діяльності майбутніх фахівців та формування у них дослідницьких умінь на протязі всього періоду їх навчання у вищому навчальному закладі.

Література

1. Вергасов В. М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе / В. М. Вергасов – К. : Вища школа, 1979. – 216 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник. [для студ. вищ. навч. закл.] / Н. П. Волкова – К. : видавн. центр "Академія", 2001. – 576 с.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 151 с.
4. Гловин Н. М. Формування дослідницьких умінь з дисциплін природничо-математичного циклу в студентів агротехнічного інституту в процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти" / Н. М. Гловин. – К., 2007. – 20 с.
5. Загальна психологія : підручник / [О. В.Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
6. Ільїна Н. М. Загальна психологія в екзаменаційних питаннях і відповідях : [навч. посібник] / Н. М. Ільїна – Суми : ВТД "Університетська книга", 2009. – 239 с.
7. Крушельницька О. В. Методологія і організація наукових досліджень студентів : [навч. посібник] / О. В. Крушельницька – К. : Кондор, 2003р. – 193 с.
8. Рогозіна О. В. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів трудового навчання: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Василівна Рогозіна. – К., 2007. – 215 с.
9. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Талызина Н. Ф. – М. : Знание, 1986. – 108 с.

Резюме

В этой статье рассматриваются психолого-педагогические условия формирования исследовательских умений инженеров-педагогов в процессе изучения ими дисциплин инженерной составляющей их профессиональной подготовки в соответствии с субъективно-деятельностным подходом.

Ключевые слова: условие, педагогическое условие, психологическое условие, исследовательская деятельность, исследовательские умения.

Summary

This article discusses the psychological and pedagogical conditions of engineering teachers' research skills formation in the studying of engineering subjects component of their training in accordance with the subjective-activity approach.

Key words: conditions, pedagogical condition, psychological condition, research activity, research skills

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ КОНТРОЛЮ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНИХ ЗНАТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядається методика та організація контролю знань з електротехніки у майбутніх учителів технологій з допомогою завдань різного типу. Досліджуються їх переваги та недоліки, характеристики і вимоги.

Ключові слова: моніторинг, якість, контроль, тест, контрольна робота, усне опитування.

Постановка проблеми. Метою розвитку сучасної педагогічної освіти є формування вчителя XXI століття, здатного здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, забезпечувати розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Освітня діяльність – навчання і виховання підростаючого покоління – у всіх філософсько-педагогічних системах завжди пов'язувалася з її якістю, поясненню принципів впливу на яку присвячували свої праці філософи і педагоги всіх часів і народів. Наприклад, середньовічна філософська педагогіка зв'язувала її з ефективністю засвоєння біблейського знання, а Аристотель зі стійкістю засвоєння знань та логікою мислення [3]. Деякі ж російські дослідники визначають якість освіти, як "міру задоволеності очікувань різних учасників процесу освіти від наданих освітніми установами освітніх послуг" або "міру досягнення поставлених в освіті цілей та завдань" [6].

Аналіз досліджень і публікацій. Опрацювавши ряд літературних джерел різних поколінь, можемо зробити висновок, що якість освіти – це комплексний показник, який синтезує всі етапи становлення особистості, умови і результати навчально-виховного процесу, а також є критерієм ефективності діяльності освітнього закладу, відповідності реально досягнутих результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним сподіванням [2, 3, 6].

Виклад основного матеріалу. Якісна освіта – це основа успішного розвитку науки, економіки, культури та моралі і духовності будь-якої держави. Єдина можливість забезпечення високоякісної освіти на всіх етапах та рівнях – це отримання вичерпного знання про стан освіти, тобто отримання повної, об'єктивної, реальної, точної інформації, що дасть можливість на підставі оцінювання приймати ефективні управлінські рішення. Одним з основних шляхів отримання такої інформації є організація та проведення моніторингових досліджень. Моніторинг розглядається як один з найефективніших засобів отримання інформації про функціонування освітньої системи в усій її багатогранності.

Моніторинг вивчається й використовується в межах різних сфер науково-практичної діяльності, у тому числі педагогічної. Під моніторингом ми розуміємо відповідні механізми контролю й відстеження якості освіти, постійне спостереження за навчально-виховним процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Моніторинг якості освіти пов'язаний з такими педагогічними категоріями, як об'єкт і предмет дослідження; постановка завдання; формування гіпотези; збір інформації, планування, організація, систематизація; узагальнення та обробка даних; формування наукових прогнозів і відповідних пояснень; розробка та добір відповідного діагностичного інструментарію.

У педагогіці моніторинг має свої етапи становлення та розвитку. Інтерес до моніторингу як явища педагогічного процесу вперше виникає у 30 роки XX століття. Шлях становлення та розвитку моніторингу у світовій системі педагогіки, за дослідженням О. Локшиної, пройшов три етапи. Перший етап становлення (30-50 роки), посилаючись на американського вченого Р. Тайлера, дослідниця відмічає як такий, що "уперше акцентував увагу на можливості системного підходу в галузі моніторингу, починаючи від адекватного структурування змісту освіти й закінчуючи ефективними процедурами оцінювання навчальних досягнень учнів з основних дисциплін з урахуванням не лише отриманих знань, а й набутих умінь і навичок". Другий етап (60-70 роки), пов'язаний з діяльністю групи вчених Центру порівняльних

досліджень у галузі освіти (США), яка ініціює проведення міждержавних моніторингових досліджень шляхом тестування навчальних досягнень учнів. 80-90 роки (третій етап) – це час завершення формування моніторингу як цілісної системи, що включає збір даних на різних рівнях освіти, враховує ресурсний внесок, освітній процес та результати і передбачає роз'яснення отриманих фактів з метою вироблення плану подальших дій.

На сучасному етапі, моніторинг якості освіти застосовується практично до кожної навчальної дисципліни. Розглянемо організаційно-методичні аспекти моніторингу як механізму контролю електротехнічних знань. Так, моніторинг цієї навчальної дисципліни включає: оцінювання початкового рівня знань, умінь і навичок студентів: (вхідний моніторинг), виявлення відповідності рівня підготовки за навчальною програмою (поточний моніторинг) та підсумкове оцінювання (вихідний моніторинг).

Вхідний моніторинг з електротехніки надає можливості для актуалізації знань і вмінь студентів, необхідних для засвоєння нової інформації та попереднього контролю-допуску до лабораторної роботи. Одним із засобів діагностики для вхідного моніторингу при підготовці студентів до засвоєння нового матеріалу, до практичних занять, до лабораторної роботи з електротехніки є диктант. За його допомогою можна перевірити вміння студентів формулювати визначення, знання законів і теорій, формул і закономірностей, а також сформовані вміння і набуті навички їх використання. Для прикладу пропонуємо диктант до розділу "Нерозгалужене коло змінного струму".

1. Нерозгалуженим колом називається...
2. Перший закон Кірхгофа можна сформулювати так...
3. В колах змінного струму в якості реактивних опорів можна використовувати...
4. Повна потужність в колі дорівнює...
5. Другий закон Кірхгофа звучить так...
6. $\cos \varphi$ – це...
7. Активна потужність визначається за формулою...
8. Одиницями реактивної потужності є...
9. Коефіцієнт потужності показує...
10. Явище резонансу напруг відбувається внаслідок...

Допустимим є розв'язання якісних задач з використанням передбачених в лабораторній роботі формул, співвідношень, законів, графіків і векторних діаграм. Прикладом однієї з задач до розділу "Нерозгалужене коло змінного струму" може бути така: визначити напругу на індуктивному опорі кола, що містить активний та індуктивний опори, якщо $I = 2$ А, $R = 10$ Ом, $U = 25$ В.

У багатьох випадках найкращою формою контролю знань є усне опитування, а точніше бесіда, під час якої викладач при безпосередньому контакті отримує інформацію про засвоєння навчального матеріалу, здійснює корекцію знань, а студенти глибше розбираються з матеріалом, що вивчається. Зокрема, при підготовці до лабораторної роботи з електротехніки, викладач має змогу використати наочність: дидактичні таблиці, макети приладів, розібрати та зібрати прилади на занятті, продемонструвати принцип дії та принципову будову, встановити зв'язок явищ і процесів з іншими дисциплінами. Усне опитування дає змогу скоординувати роботу студентів так, щоб вони допомагали один одному (пояснювали), доповнювали відповідь або їй, навіть, виправляли її. Встановлюється логічний зв'язок набутого раніше матеріалу з новим, а студенти краще розуміють явища, процеси чи механізми, що досліджуються. Прикладом цього можна розглянути вивчення будови та принципу роботи електричних двигунів у розділі "Машини змінного струму". Найбільшими недоліками усної форми контролю є великі витрати часу та так званий "людський фактор" або суб'єктивний чинник, що компенсуються контролем у вигляді тестів.

Поточний моніторинг з електротехніки полягає у відтворенні і застосуванні навчального матеріалу та проводиться з метою виявлення прогалин у засвоєнні матеріалу і розвитку студентів. Найкращими засобами діагностики для здійснення поточного моніторингу є тестування. Тести з електротехніки застосовуються після вивчення нового матеріалу,

закріплення його на лабораторній роботі (практичному занятті). Для поточного контролю використовуються тести трьох типів (закриті, встановлення відповідності, встановлення правильної послідовності).

Тестова форма перевірки знань з електротехніки застосовується, коли потрібно продіагностувати інформативність відповіді. Цю форму вважають головною, бо вона має низку переваг: відповідь фіксується, а тестові завдання залишаються і можуть бути використані повторно; для відповідей можна встановити чіткіші критерії, чим забезпечується об'єктивність діагностування. Істотною відмінністю тестів від традиційних методів контролю є те, що це більш м'який гуманний інструмент, який ставить студентів у рівні умови за рахунок використання єдиної процедури і єдиних критеріїв оцінювання. Ефективні з економічної точки зору – основні витрати часу припадають на складання якісного інструментарію. При збільшенні кількості екзаменованих ці витрати розподіляються на них пропорційно, що призводить до зниження загальних витрат [4].

Історично тестування вперше почали використовувати в психології. Система вищої освіти більшості розвинених країн використовує форму тестового контролю рівня знань на всіх етапах навчання, вступ до навчального закладу, сесійні та державні іспити, видача ліцензій на право професійної діяльності.

Педагогічний контроль передбачає відповідність тестів певним критеріям оцінки якості методів вимірювання, найважливішими з яких є: об'єктивність (мінімум впливу суб'єктивних факторів), надійність (ступінь стійкості результатів), валідність (відповідність вимірюваного тому що вимірюється), точність (визначення мінімальної помилки).

Єдиного погляду на те, якою повинна бути кількість тестових завдань, наразі у науковій літературі немає. Залежно від вибудованої системи оцінювання кожен педагог сам встановлює межі. Для відповіді на одне запитання відводиться, як правило, не більше 1 хвилини, то експериментально було встановлено, що тест для перевірки знань з електротехнічної підготовки може містити не більше 10 завдань різних форм у рамках теми опитування. Тест має цілком відображати контрольований матеріал, не містити надлишкових завдань, відповідати цілям тестування. При формуванні тестових завдань враховується рівень загальної підготовки з обов'язкових дисциплін (фізика, математика). З цією метою при виборі тестових завдань використано узагальнений критерій вимог для оцінювання рівня знань студентів, який дозволяє викладачеві сформулювати основні конкретні запитання і встановити рівень підготовки.

Найпоширенішого використання набули тестові завдання закритої форми, коли правильна відповідь вибирається із запропонованого списку. Нижче наводимо кілька прикладів тестових завдань.

Тестове завдання для розділу "Електровимірювальні прилади та електричні вимірювання":

1. Який варіант відповіді визначає тлумачення знаку 0,5 на шкалі приладу?

- 1) Клас точності приладу 0,5
- 2) Ціна поділки приладу 0,5
- 3) Ізоляція приладу, випробувана під напругою 0,5 кВ
- 4) Прилад працює при частоті 0,5 Гц

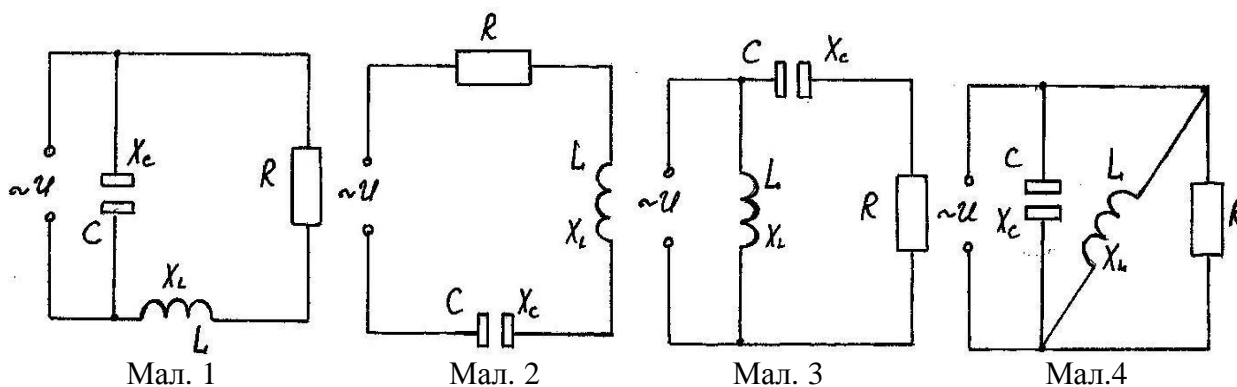
Завдання для тесту з розділу "Трансформатори":

2. За яких умов трансформатор вважають знижувальним?

- 1) Якщо коефіцієнт трансформації менший одиниці
- 2) Якщо напруга вторинної обмотки менша за напругу первинної обмотки
- 3) Якщо первинна обмотка має меншу кількість витків ніж вторинна
- 4) Якщо напруга первинної обмотки менша за напругу вторинної обмотки

Одне з завдань до теми "Розгалужене коло змінного струму":

3. На якому з малюнків представлена схема паралельного з'єднання активного, індуктивного та ємнісного опорів?



Завдання з теми "Трифазне коло змінного струму":

Якою цифрою позначені формули, що правильно визначають співвідношення електричних величин при з'єднанні "зіркою"?

- 1) $U_{\text{л}} = U_{\text{ф}}, I_{\text{л}} = \sqrt{3} I_{\text{ф}}$
- 2) $U_{\text{л}} = \sqrt{3} U_{\text{ф}}, I_{\text{л}} = I_{\text{ф}}$
- 3) $U_{\text{л}} = \sqrt{3}/U_{\text{ф}}, I_{\text{л}} = \sqrt{3} I_{\text{ф}}$
- 4) $U_{\text{л}} = U_{\text{ф}}, I_{\text{л}} = I_{\text{ф}}/\sqrt{3}$

Завдання на "встановлення правильної послідовності" створюються для перевірки володіння правильною послідовністю дій, процесів, операцій, суджень, обчислень. Ці завдання використовують, переважно, для оцінки рівня професійної підготовки, а також для контролю знань основних понять і законів навчальної дисципліни.

Завдання на "встановлення відповідності" перевіряють уміння студентів встановлювати зв'язок між елементами двох множин. Наприклад:

Встановити правильну відповідність величин з їх тлумаченням:

- | | |
|----------|--------------------------|
| 1) Q | а) період |
| 2) z | б) реактивна потужність |
| 3) I | в) коефіцієнт потужності |
| 4) T | г) повний опір |
| 5) Cos φ | д) сила струму |

Завдання на відповідність цінні тим, що можна реалізувати не тільки контролюючий навчальний потенціал тестування. Так само можна виявити знання причинно-наслідкових зв'язків, що дає змогу здійснювати проблемно-орієнтоване навчання. Незважаючи на переваги даного виду тестових завдань, існує цілий ряд складнощів пов'язаних як з оцінюванням результатів, так і з технічною реалізацією виконання.

Різновидом питань до тесту можуть бути також питання на встановлення істинності (хибності) тверджень:

При з'єднанні обмоток трифазного генератора "трикутником" початок першої обмотки з'єднується з кінцем другої (Так/Ні).

Підсумковий (вихідний) моніторинг з електротехніки проводиться для виявлення рівня засвоєння навчального матеріалу. Засобами діагностики для підсумкового контролю з електротехніки використовують переважно письмові контрольні роботи. Найчастіше у зміст контрольних робіт входять питання відкритого типу, експериментальні, розрахункові та якісні задачі. Прикладом відкритих питань можна навести такі:

1. Назвати переваги трифазної мережі над однофазною.
2. Описати будову трифазного асинхронного двигуна.

Контрольні роботи такого типу дозволяють перевірити вміння розв'язувати задачі з відповідної теми, а також уміння застосовувати знання під час розв'язування експериментальних, якісних задач. Контрольна робота з електротехніки повинна бути розрахована на певний рівень знань студентів: початковий – пропонується студентам, які мають складності під час засвоєння знань з фізики або основ електротехніки; середній – відповідає обов'язковим програмним вимогам; достатній – для справних студентів, які застосовують

знання в стандартних задачах; високий – вимагає більш глибоких знань, уміння проявляти творчі здібності. Недоліком письмової роботи є завжди присутній суб'єктивізм. Серед факторів, що впливають на педагогів при оцінюванні письмових робіт з електротехніки (і з інших дисциплін), виділяють такі: обсяг письмової продукції; граматичні і орфографічні помилки; почерк; послідовність оцінювання робіт; стать викладача і учня; ставлення учня. При оцінюванні письмової роботи гарантувати об'єктивність неможливо [5].

Висновки. Вивчення літературних джерел з питань упровадження тестового контролю як моніторингу рівня засвоєння знань, умінь і навичок з електротехніки студентів вищих навчальних закладів, продемонструвало, що майже всі викладачі виділяють тестування як найбільш ефективний метод перевірки якості навчальних досягнень студентів. А студенти з її допомогою можуть критично оцінити свої успіхи та невдачі у вивченні даного матеріалу, правильно організувати свою подальшу роботу. Але, на нашу думку, необхідно також враховувати обов'язково традиційні методи перевірки рівня навченості студентів, такі як: усне і письмове опитування. Не всі необхідні характеристики засвоєння можна одержати засобами тестування. Такі, наприклад, показники, як уміння конкретизувати свою відповідь прикладами, знання фактів, уміння логічно і доказово висловити свою думку діагностувати тестуванням неможливо. Тестування як джерело інформації про результати навчальних досягнень студентів, вважають об'єктивним методом перевірки, а оцінку і думку викладача – суб'єктивним методом перевірки. Поєднання об'єктивних та суб'єктивних показників під час здійснення моніторингу з електротехніки дає реальну картину фактичного результату навчальної діяльності студентів. Це означає, що тестування повинно обов'язково поєднуватися з традиційними методами перевірки знань, умінь і навичок студентів у вищому навчальному закладі.

Література

1. Богданов І. Т. Фізичні основи електротехніки. Тести та творчі завдання: Навчальний посібник / Ігор Тимофійович Богданов. – К. : Четверта хвиля, 2007. – 172 с.
2. Болотов В. А. Системы оценки качества образования : учебное пособие / В. А. Болотов, Н. Ф. Евремова. – М. : Универсальная книга. – Логос, 2007. – 192 с.
3. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) : монографія / В. Г. Вікторов. – Дніпропетровськ : Пороги, 2005. – 286 с.
4. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань / [упр. В. П. Сергієнко, Л. О. Кухар]. – К., НПУ, 2011. – 41 с.
5. Хом'юк І. В. Тестова форма контролю знань як засіб активізації навчальної роботи студентів / І. В. Хом'юк // Наук. зап. ВДПУ. – Вінниця, 2005. – Вип. 12. – С. 165-167.
6. Шадриков В. О процедуре комплексной оценки вуза / В. Шадриков, Е. Геворкян, С. Калабин, В. Наводнов, Г. Мотова, М. Петропавловский // Высшее образование в России. – 2001. – С. 30.

Резюме

В статті розглядається методика і організація контролю знань по електротехніці у майбутніх учителів технологій з допомогою завдань різного типу. Вивчаються їх переваги і недоліки, характеристики і вимоги.

Ключевые слова: мониторинг, качество, контроль, тест, контрольная работа, устный опрос.

Summary

The article considers methods and organization of knowledge's in electrical engineering control of future technology teachers with the help of tasks of different types. We investigate the advantages and disadvantages, specifications and requirements.

Key words: monitoring, quality control, test, control works, oral questioning.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ "ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ" МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядаються питання удосконалення методики вивчення майбутніми інженерами-педагогами дисципліни "Основи охорони праці".

Ключові слова: професійна підготовка, інженер-педагог, вивчення дисципліни "Основи охорони праці".

Постановка проблеми. З метою підвищення якісного рівня підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів з питань охорони праці та практичної реалізації принципу пріоритетності охорони життя та здоров'я працівників наказом Міністерства освіти України, молоді та спорту "Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у ВНЗ України" від 21.10.2010 р. № 969/922/216 було впроваджено в навчальний процес вивчення студентами всіх вищих закладів освіти дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці", "Охорона праці в галузі", а також включення розділу з охорони праці до дипломних та магістерських робіт на здобуття ОКР "спеціаліст" і "магістр".

Оскільки професія інженера-педагога відноситься до складної групи професій, що функціонують одночасно в двох різнорідних системах: "людина-людина", "людина-техніка" і їх модифікаціях, то викладач професійного навчання, крім підготовленості до педагогічної діяльності, повинен володіти спеціальними знаннями, здійснювати навчально-виробничу, організаційно-методичну діяльність з професійної підготовки учнів у системі професійно-технічної освіти.

Основи охорони праці є важливою нормативною дисципліною циклу підготовки майбутнього інженера-педагога. Вона вивчається з метою формування у майбутніх фахівців із вищою освітою необхідного в їхній подальшій професійній діяльності рівня знань та умінь із правових та організаційних питань охорони праці, основ фізіології, гігієни праці, виробничої санітарії, безпеки процесів праці та пожежної безпеки, визначеного відповідними державними стандартами освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями методики підготовки і проведення лекцій з охорони праці розглядається у працях Р. В. Сабарно [4], В. П. Огірцова [2], А. Р. Саркісова [5]. У збірці виробничих ситуацій і ділових ігор з курсу "Охорона праці", розробленою Г.Н. Титовою, зібрана достатня кількість виробничих ситуацій і ділових ігор (з прикладами їх проведення), що імітують професійну діяльність інженера-технолога при проектуванні і експлуатації хімічних виробництв [6]. Групою авторів Донбаської державної машинобудівної академії створено методичний посібник з організації самостійної роботи студентів із дисципліни "Основи охорони праці" з використанням програмних засобів навчання [1].

Проте, в цих працях дається лише стислий зміст лекцій, методичні поради з їх проведення переважно традиційними методами навчання.

Виклад основного матеріалу. Досвід викладання курсу "Основи охорони праці" в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка показав, що в умовах впровадження кредитно-модульної системи навчання потрібні принципово нові підходи як до викладання навчального курсу, так і до його методичного забезпечення (виділення окремих блоків-модулів, розробка нової робочої програми, лекційних та практичних занять, критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів, які вивчають вказаний курс).

Вважаємо, що дисципліна "Основи охорони праці" повинна вивчатися після вивчення студентами основних професійно-орієнтованих дисциплін, тобто наприкінці третього чи початку четвертого курсу, щоб студент цілком уявляв її практичне застосування. При цьому основою для розробки робочих програм повинні бути типові програми, затверджені Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України (лист № 1.4/18-1017 від 12.04.2011 р., № 1.4/18-848 від 21.03.2011 р.).

У зв'язку з вищевикладеним, нами було теоретично обгрунтовано необхідність методичного забезпечення курсу "Основи охорони праці". Результатом цього стала розробка навчально-методичного посібника та робочої програми з навчальної дисципліни, які рекомендуються для використання в умовах запровадження кредитно-модульної системи навчання при підготовці майбутніх інженерів-педагогів. При незначному удосконаленні він може бути використаний при підготовці фахівців інших спеціальностей та викладання нормативної дисципліни "Основи охорони праці".

Встановлений тісний взаємозв'язок науки про охорону праці з іншими навчальними дисциплінами. Вона широко використовує найновіші досягнення науки і техніки, базується на теоретичних розробках з фізики, хімії, математики, електроніки, медицини, економіки тощо. Важливе місце в розробці питань охорони праці займають такі наукові дисципліни, як ергономіка, інженерна психологія і фізіологія праці, технічна естетика.

Особливої уваги в цьому напрямі необхідно приділяти професійній підготовці інженерів-педагогів у галузі охорони праці у вищому навчальному закладі. Необхідність у проведенні таких досліджень очевидна. Нині характерною особливістю діяльності фахівця з охорони праці є його професійна компетентність. А тому для підвищення якості їх підготовки у вищому навчальному закладі велике значення мають методичне дослідження й обгрунтування тем навчальної програми з охорони праці; використання ефективних нових технологій навчання (дистанційних, комп'ютерних, модульних, кредитно-модульних технологій, мультимедіа технологій) як в автономній формі, так і в поєднанні з традиційною формою навчання; здійснення необхідного і якісного контролю досягнень студентами відповідного рівня знань, навичок та умінь; розробка та систематизація дидактичних засобів навчання, у тому числі електронних навчальних посібників, ілюстративних і методичних матеріалів; створення автоматизованих навчальних курсів, комп'ютерних програм, автоматизованої системи контролю засвоєних знань.

Нами було проведено педагогічний експеримент шляхом анкетування викладачів та студентів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. У ньому брали викладачі та студенти факультету професійної та технологічної освіти.

Метою експерименту було вивчення стану розробленості навчально-методичного забезпечення з навчальної дисципліни "Основи охорони праці", а також науковому обгрунтуванні, розробці й апробації методичного забезпечення названого курсу у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів" за кредитно-модульною системою.

Аналізуючи відповіді респондентів на запитання анкети "Чи задоволені Ви наявним навчально-методичним забезпеченням курсу "Основи охорони праці?", ми отримали наступні результати (рис.1).

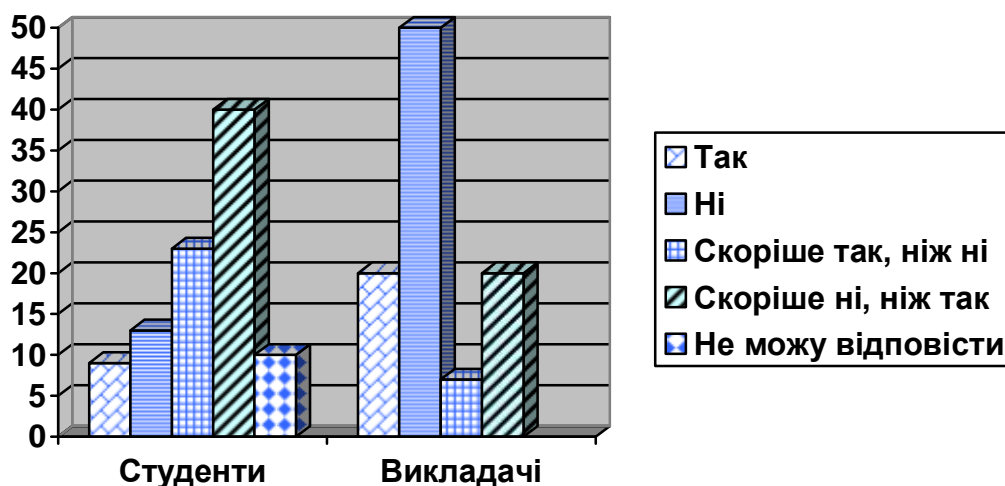


Рис.1. Рівень задоволення студентів та викладачів навчально-методичним забезпеченням курсу "Основи охорони праці"

Щодо запитання відносно того, що потрібно зробити для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні курсу "Основи охорони праці" 50 % викладачів вважають, що необхідно більше уваги приділяти проведенню практичних занять; 30 % вважають – запрошувати для проведення занять фахівців з виробничої сфери; 10 % – проводити навчальні екскурсії; 10 % інше.

Таким чином, проведене нами дослідження дало підстави вважати необхідним структурування та вдосконалення вже діючого та розробки нового навчально-методичного забезпечення з дисципліни "Основи охорони праці".

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведення дослідження приходимо до висновку, що вивчення цієї навчальної дисципліни у вузах передбачене відповідними нормативними актами Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України при підготовці спеціалістів за ОКР "молодший спеціаліст", "бакалавр" та "спеціаліст".

Аналіз літературних джерел по темі дослідження показав, що є декілька робіт, в основному російських вчених, у яких досліджуються питання методичного забезпечення та методики викладання курсу "Основи охорони праці". Проте, в цих працях дається лише стислий зміст лекцій, методичні поради з їх проведення переважно традиційними методами навчання.

У зв'язку з цим, в умовах впровадження кредитно-модульної системи навчання потрібні принципово нові підходи як до викладання навчального курсу, так і до його методичного забезпечення.

Проведений педагогічний експеримент показав, що в основі ефективного викладання курсу "Основи охорони праці" лежить вільне володіння майбутніми інженерами-педагогами ґрунтовними знаннями навчального матеріалу, суміжних дисциплін та використання міжпредметних зв'язків. Доведено, що професійне опанування студентами навчальним матеріалом буде більш ефективним, коли набуті знання будуть перевірятись й удосконалюватись шляхом застосування сучасних інноваційних технологій.

Література

1. Глиняна Н. М. Організація самостійної роботи студента з дисципліни "Основи охорони праці" з використанням ПЕОМ: Для всіх спец. ден. форми навчання / Глиняна Н. М., Дементій Л. В. – Краматорськ : ДДМА, 2004. – 31 с.
2. Огурцов В. П. Методика подготовки и чтения лекции по вопросам охраны труда и техники безопасности / Огурцов В. П. – К. : Знание, 1975. – 21 с.
3. Питання державного регулювання викладання у ВНЗ дисципліни "Безпека життєдіяльності", "Охорона праці" та "Цивільний захист" / О. І. Запорожець, А. В. Русаловський, В. М. Заплатинський, Б. Д. Халмурадов // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 11. – С. 11-13.
4. Сабарно Р. В. Методика подготовки и чтения лекции по вопросам охраны труда / Р. В. Сабарно, В. В. Марцун. – К. : Знание, 1977. – 19 с.
5. Саркисов А. Р. Правовые вопросы охраны труда и техники безопасности: учебно-метод. пособие / Саркисов А. Р. – М. : Знание, 1979. – 56 с.
6. Титова Г. Н. Сборник производственных ситуаций и деловых игр по курсу "Охрана труда" / Титова Г. Н. – Л. : Химия, 1988. – 216 с.

Резюме

В статті розглядаються питання удосконалення методики вивчення майбутніми інженерами-педагогами дисципліни "Основи охорони праці". Підкреслюється, що в умовах впровадження кредитно-модульної системи освіти необхідні принципово нові підходи до викладання цієї дисципліни та її методичного забезпечення.

Ключові слова: професійна підготовка, інженер-педагог, вивчення дисципліни "Основи охорони праці".

Summary

The problems of improvement of methodology of discipline "Basis of labor protection" study by future engineering teachers are examined in the article. The focus is made on the conditions of the

credit-module system of education introduction and the necessity of the fundamentally new approaches to teaching this academic subject and its methodical providing.

Key words: professional preparation, engineering teachers, studies of discipline "Basis of labor protection".

УДК 378

Н. В. Литвинова

ПОНЯТТЯ "КОМПЕТЕНЦІЯ" І "КОМПЕТЕНТНІСТЬ" У ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІВ

Стаття присвячена проблемі розмежування понять "компетенція" і "компетентність". На основі аналізу наукових джерел автор робить висновки про взаємозв'язки та характер цих понять.

Ключові слова: компетенція, компетентність, професійна компетентність, майбутній інженер-педагог.

Постановка проблеми. Підвищення якості освіти в даний час дуже актуально не тільки в Україні, але й у всьому світі. Вирішення цієї проблеми пов'язане з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу і, звичайно, переосмисленням мети і результату освіти. У лексикон освітніх документів міцно увійшли нові терміни "компетенція" і "компетентність", але до сих пір єдиного й прийнятого для більшості в науковій та освітянській спільноті трактування не існує. Спробуємо визначити трактування цих термінів.

Мета статті: розглянути поняття "компетентність" і "компетенція", визначити їх взаємозв'язок та взаємозалежність у контексті компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Терміни "компетентність" і "компетенція" розглядаються у дослідженнях В. Введенського, Б. Ельконіна, Е. Зеєра, І. Зимньої, В. Кальней, А. Маркової, А. Новікової, О. Овчарук, Л. Парашенко, М. Пожарської, О. Пометун, О. Савченко, Ю. Татур, А. Хуторського, В. Шадрікова, С. Шишова, І. Якиманської тощо. На разі існує велика кількість визначень понять "компетентність" і "компетенція", однак немає загальноприйнятого визначення цих дефініцій. Розглянемо різні погляди і підходи до визначення сутності цих понять.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до аналізу поняття "компетенція" у науково-методичній літературі розглянемо основні підходи до визначення у словниках.

У тлумачному словнику української мови слово "компетенція" трактується як "добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи" [4, с. 874]. Аналогічне тлумачення можна побачити у російському словнику іноземних слів, де поняття "компетенція" трактується як (лат. *competere* – добиватися, відповідати, підходити) коло повноважень будь-якого органу або посадової особи; коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний.

Можна зробити висновок, що загальним у словниках є: знання, якими повинен володіти індивідуум; коло питань, у яких людина повинна бути обізнана; коло повноважень – функції, які може здійснювати фахівець.

На думку О. Заблоцької, компетенція – це особистісно-діяльнісна інтегрована категорія, формування якої починається під час навчання, в результаті поєднання початкового досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей і можливості їх застосування в процесі продуктивної діяльності в певній сфері.

С. Бондар трактує термін "компетенції" як "... здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів" [1, с. 9].

В. Байденко вважає, що компетенція – це здатність здійснювати діяльність відповідно до кваліфікаційних характеристик, здатність виконувати особливі види діяльності.

Науковці С. Шишова і В. Кальней вважають, що "компетенція – це загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню" [8, с. 362].

Г. Селевко визначає компетенцію як "...освітній результат, який виявляється в підготовленості випускника, у реальному володінні ним методами та засобами діяльності, в можливостях справлятися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, умінь та навичок, що дає можливість ставити і досягати мети в перетворенні довкілля" [6, с. 138].

Науковець І. Галяміна вважає, що "компетенція – це здатність і готовність застосовувати знання й уміння при розв'язанні професійних завдань в різноманітних сферах – як у конкретній галузі знань, так і в галузях, слабо пов'язаних з конкретними об'єктами, тобто це здатність і готовність проявляти гнучкість у мінливих умовах ринку праці" [2, с. 7].

Європейські науковці у проєкті TUNING наголошують "...поняття компетенції включає знання і розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати та розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття і життя з іншими в соціальному контексті)" [10, с. 28-32].

С. Уїддет і С. Холліфорд визначають компетенцію як здатність, що відображає необхідні стандарти поведінки, що є результатом умілого використання різних методів у поєднанні з конкретною ситуацією, цінностями, здібностями і знаннями.

З ними повністю погоджується А. Хуторський, який дає визначення компетенції як "сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, засоби діяльності), які задаються відносно певного кола предметів і процесів", а також потрібні для ефективної продуктивної діяльності [7].

На основі аналізу поняття "компетенція", які зустрічаються у педагогічній літературі, ми змогли виділити ключові слова, які дозволяють детермінант, що обмежують охарактеризувати даний термін:

- функції, які може здійснювати фахівець;
- досвід, знання і навички;
- спроможність виконувати поставлені завдання;
- здатність розв'язувати проблемні ситуації та саморозвиватися;
- конкурентоспроможність;
- можливість виконувати поставлені завдання;
- цілеспрямованість;
- здатність виконувати поставлені завдання.

Отже, розуміння значення досліджуваного терміну багато в чому може залежати від задуманого контексту або додаткових або уточнюють необхідне значення.

Компетенція є складовим елементом компетентності. Тож не можна говорити про компетенцію без компетентності.

У словнику С. Гончаренко трактування поняття "компетентність" (від лат. *competens* – відповідний, здібний), розглядається як сукупність знань і умінь, які необхідні для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. У російському словнику іноземних слів можна спостерігати таке трактування даного поняття, як володіння компетенцією; володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь.

На думку Г. Селевко, компетентність – це "...інтегральна здатність особистості, яка виявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності" [6, с. 140].

С. Бондар вважає, що "...компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій" [1, с. 9].

І. Зязюн трактує термін "компетентність" як властивість особистості, що виявляється як спосіб самореалізації та саморозвиток індивіда.

Дослідники С. Уїддет і С. Холліфорд визначають компетентність як готовність, яка необхідна для вирішення поставлених завдань та для отримання необхідних результатів праці.

Дослідники В. Ягупов та В. Свистун, зазначають, що "компетентність виявляється у конкретній ситуації в процесі здійснення професійної діяльності, оскільки, якщо вона залишається не виявленою, потенційною, то це не є компетентністю, а лише прихованою можливістю. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації та діяльності" [9, с. 5].

С. Клепко вважає, що компетентність виникає внаслідок обізнаності з даною системою фактів. Обізнаність передбачає вербальне і невербальне вивчення предмету, факту тощо.

На думку Ю. Татур, компетентність – це якість людини, яка отримала знання певного рівня, виявляється в здібності (готовності) до успішної (продуктивної, ефективної) діяльності з урахуванням соціальної важливості й соціального замовлення, які можуть бути з нею пов'язані.

Т. Волобуєва наголошує, компетентність – складна інтегративна якість особистості, що сприяє готовності здійснювати певну діяльність, причому йдеться не про окремі знання або вміння й навіть не про сукупність окремих видів діяльності, а про властивість, що дає можливість людині здійснювати діяльність цілісно. При цьому розширюючи це поняття до "професійної компетентності", тож надалі будемо використовувати саме цей термін.

С. Гончаренко визначає професійну компетентність як "сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію" [5, с. 149].

О. Дрогайцев під професійною компетентністю розуміє володіння знаннями, які дозволяють про щось судити.

А. Богуш вважає, що професійна компетентність – знання, вміння, навички, креативність, здатність творчо вирішувати завдання, ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль.

Існує ще думка про те, що професійна компетентність це – "здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах-ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях" [3, с. 8].

Аналогічне визначення наводять міжнародні експерти "DeSeCo", визначаючи її як можливість успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність складається з набору взаємопов'язаних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, поведінкових компонентів, емоцій, знань, умінь, тобто всього, що може мобілізувати до активної дії.

У зазначених вище поняттях компетентності можна виділити наступні характеристики:

- сукупність знань, умінь і навичок, що необхідні для професійної діяльності;
- готовність до діяльності;
- авторитетність;
- поєднання компетенцій та знань;
- спроможність виконувати поставлені завдання;
- інтерес і цінності;
- самореалізація та саморозвиток;
- здатність досягати поставленої мети.

Аналіз поняття "професійна компетентність", що зустрічається у педагогічній літературі, дозволив нам виділити такі компоненти:

- здатність аналізувати, передбачати та використовувати інформацію;
- володіння знаннями;
- креативність;
- ініціативність;
- самостійність;
- самоконтроль;

- можливість діяти і виконувати поставлені завдання.
- здатність виконувати функції фахівця відповідно до вимог суспільства.

Розглядаючи дані поняття, ми звернули увагу на те, що деякі сутності понять схожі як для компетенції/компетентності так і для компетентності/професійної компетентності, це вказує на те, що триває багаторічний процес становлення цих понять.

Висновки.

Узагальнюючи дані поняття ми прийшли до висновків:

Компетенція – це інтегроване поняття, яке у порівнянні з "знаннями, вміннями і навичками", розглядається як наявність досвіду та здатності виконувати окремі види професійної діяльності; та можливість виконувати професійні функції; здатність швидко адаптуватися до навколишнього середовища; мобільність; конкурентоспроможність; саморозвиток; цілеспрямованість та можливість знаходити рішення в проблемних ситуаціях.

Компетентність – це володіння компетенціями, які проявляються через функції в певній галузі.

Професійна компетентність – інтегроване поєднання знань, умінь і навичок, які необхідні для професійної діяльності; здатність і готовність діяти, розв'язувати проблеми і завдання, які виникають; досвід, інтерес, конкурентоспроможність, мобільність тощо.

Перспективи подальших досліджень. На основі проведеного вище аналізу дефініцій "компетенція" і "компетентність", визначити перелік компетенцій майбутнього інженера-педагога, розробити методiku та компетентісну модель і визначити їх ефективність.

Література

1. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8-9.
2. Галявіна И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода // Материалы к четвертому заседанию методологического семинара "Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы" / И. Г. Галявіна – М. : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 66с.
3. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Георгіївна Карпова. – Х., 2004. – 295 с.
4. Новый тлумачний словник української мови (у трьох томах) / [сост. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко]. – 1 том. – К. : "АКОНІТ", 2006. – 926 с.
5. Професійна освіта : Словник : навч. посібник / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; ред. Н. Г. Николо]. – К. : Вища школа, 2000. – С. 149.
6. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
7. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
8. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58-62.
9. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки Національного університету "Києво-Могилянська академія". Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – К. : КМ Академія, 2007. – Т. 71. – С. 3-8.
10. Tuning Educational Structures in Europe [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.let.rug.nl/TuningProjekt/index.htm>; – tuning.unideusto.org/tuningeu.

Резюме

Стаття посвячена проблеме разграничения понятий "компетенция" и "компетентность". На основе анализа научных источников автор делает выводы о взаимосвязи и характере этих понятий.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, будущий инженер-педагог.

Summary

This article is devoted to the problem of distinction between "competence" and "competency". Basing on the analysis of scientific sources the author draws conclusions about the relationship and the nature of these concepts.

Key words: competence, competency, professional competence, the future engineer-teacher.

УДК 373

О. М. Коберник

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРАКТИВНОГО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розкриваються теоретико-методичні засади формування ключових компетентностей учнів основної школи у процесі застосування інтерактивної технології на уроках трудового навчання.

Ключові слова: компетентність, трудове навчання, основна школа, інтерактивна технологія.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки та шкільної практики особливого звучання набуває проблема обґрунтування сутності компетентнісного підходу в освіті. Значення цієї проблеми зумовлене тими докорінними змінами, що сталися в системі загальної освіти, де взято курс на гуманізацію і демократизацію, на формування особистості як найвищої цінності суспільства, на її соціалізацію. За таких умов принципово важливим є питання позиції та місця кожного школяра у цілісному педагогічному процесі. А це потребує вдосконалення не тільки змісту, а й форм та методів навчання учнів, впровадження інноваційних та інтерактивних технологій, що в загальному забезпечує оптимальний рівень сформованості ключових компетенцій, серед яких дослідники називають навчальні, мотиваційні, соціальні тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Увага сучасних учених спрямована на вивчення сутності й змісту компетентнісного підходу, розроблення шляхів і засобів формування і розвитку компетенцій в учнів (В. Адольф, Ю. Варданян, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Лобанова, Н. Остапчук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Сухобська та ін.).

Разом із тим, аналіз існуючих праць з проблеми компетентності учня показує, що на сьогодні не склалося єдиного підходу до розуміння дефініції, спостерігається неоднорідність термінів, використовуваних авторами для позначення цього утворення, серед яких найбільш поширеними є "життєва компетентність" (І. Єрмаков, Л. Мітіна, Д. Пузікова), "освітня компетентність" (Б. Гершунський, Т. Добудько, А. Маркова, О. Пометун), компетентність учня (М. Лукьянова), а також вони вживаються як синоніми (Ю. Кулюткін і Г. Сухобська). Вважаємо, що названі поняття утворюють синонімічний ряд і можуть використовуватися як рівнозначні, оскільки виступають різновидом.

Мета статті. Обґрунтувати теоретико-методичні засади формування ключових компетентностей учнів основної школи на уроках трудового навчання засобами інтерактивної технології.

Викладення основного матеріалу. Аналіз різних словників та психолого-педагогічних праць дає підстави стверджувати, що у них розрізняються терміни "компетентність" і "компетенція", зазначаючи, що компетенція в перекладі з латинської "*competentia*" означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, поінформована, пізнала їх і має певний досвід. Компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань, досвіду і здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі більшість науковців, які досліджують дану проблему, пропонують увести в обіг поняття "освітні компетенції" як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує учень під час навчання,

компетентність же є результатом набуття компетенцій. Вони зазначають, що освітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, в яких бере участь людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети. Такі компетенції відбивають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення його цілей.

Уведення поняття "компетенції" у нормативний і практичний складники освіти дає можливість розв'язувати проблему, типову як для школи різних держав, коли учні можуть добре опанувати необхідні теоретичні знання, але зіштовхуються із значними труднощами в діяльності, що вимагає застосування цих знань для вирішення конкретних завдань чи розв'язання проблемних ситуацій. Отже, освітня компетенція передбачає засвоєння учнем не відокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

Запровадження компетентнісного підходу в європейську освіту стартувало ще у 1996 р. в доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти для XXI століття "Освіта. Прихований скарб". Тоді було сформульовано чотири принципи, на яких має базуватись освіта: навчитися жити разом, навчитися отримувати знання, навчитися працювати, навчитися жити, які, по суті, є глобальними компетентностями. Практично в цей час Рада Європи проголошує важливість набуття молодими європейцями ключових компетентностей. У доповіді "Ключові компетентності для Європи" на симпозиумі, присвяченому проблемам середньої освіти, наголошується на тому, що, незважаючи на існування різних підходів до поняття "компетентність", ближче до "знаю як", ніж "знаю, що".

Упродовж останніх років Рада Європи проводить міжнародні дослідження, поглиблюючи та розвиваючи поняття компетентностей, пропонуючи власний перелік ключових компетентностей, якими мають володіти молоді європейці, та об'єднують їх у три основні групи: соціальні, пов'язані із соціальною діяльністю особистості, життям суспільства; мотиваційні, що стосуються інтересів та індивідуального вибору особистості; функціональні, що характеризують сферу знань, уміння оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом.

На підставі міжнародних та національних досліджень учені Академії педагогічних наук України виокремили сім наскрізних для всіх рівнів шкільної освіти ключових компетентностей, а саме: навчальна, культурна, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадянська, підприємницька. Такий перелік компетентностей є вмотивованим, адже він співвідноситься з тими завданнями, що стоять перед вітчизняною системою освіти. Компетентнісний підхід на перше місце ставить не поінформованість учня, а вміння на основі знань вирішувати проблеми, що виникають у різних ситуаціях.

Науковці також торкаються і проблеми відбору ключових (вони ще називають їх базовими, універсальними, такими, що переносяться) компетентностей і вважають, що ключова компетенція – це така, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названою як "здатність до діяльності".

Ми використовуємо поняття компетентності переважно як грамотність, освіченість, ерудованість, досвід учня у сфері виробничих технологій, що досягаються головним чином спеціальною загальноосвітньою та технологічною підготовкою.

Якщо взяти за основу запропоновані науковцями України сім ключових компетентностей, то є можливість визначення структури ключових компетенцій у технологічній освіті: навчальна (графічна, технічна, технологічна, проектна); культурна (культури праці, екологічна та естетична культура); здоров'язберігаюча (розуміння необхідності дотримання правил безпечної праці, санітарії та гігієни, здатність їх виконувати і т.д.); інформаційна (обізнаність з основними видами інформаційних джерел про техніку та технології, здатність їх використовувати); соціальна (ставлення до людей, здатність до встановлення гуманних взаємин у трудовій діяльності, працювати у колективі та групі, виконувати роль керівника і підлеглого тощо); підприємницька (обізнаність з основами економічного аналізу господарської діяльності та

підприємництва, вміння визначати собівартість продукції і витрати на виробництво, здійснювати міні-маркетингові дослідження, розраховувати рентабельність виробництва).

Кожна складова того чи іншого виду ключових компетентностей потребує більш детального аналізу і характеристики. У даній статті ми звернемо увагу на найменш досліджену проблему формування ключових компетентності учнів основної школи в процесі трудового навчання на основі застосування інтерактивної технології.

В останні десятиріччя методи та форми навчання, спрямовані на збільшення комунікативної активності між учасниками спілкування, або їхньої взаємодії, стали в педагогічній науці більше відомими під назвою *інтерактивних*.

Слово "інтерактив" прийшло до нас з англійської від слова "interact", де "inter" – це взаємний і "act" – діяти. Таким чином інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціально організована навчально-трудова діяльність, яка переслідує конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою самодостатність, інтелектуальну та практичну спроможність.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих, інтелектуальних та трудових ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дозволяє педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [6].

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. В ході інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Ми з прихильністю ставимося до визначення сутності інтерактивного навчання, яке пропонують відомі вітчизняні дослідниці цієї проблеми О. Пошетун та Л. Пироженко. На їх думку інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: або кожен учень має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та перед усім класом завдання. Інтерактивна технологія навчання включає у себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні форми, методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [6].

Враховуючи відсутність у науковій літературі будь-якої класифікації форм і методів інтерактивного навчання, українські науковці виділили наступні: інтерактивна форма кооперованого навчання; інтерактивна форма колективно-групового навчання; інтерактивний метод навчання у грі; інтерактивний метод навчання в дискусії [6].

Співробітництво (кооперація) – це спільна діяльність для досягнення загальних цілей. У межах спільної діяльності індивідууми прагнуть одержати результати, що є вигідними для них самих і для всіх інших членів групи. Кооперованим (кооперативним) навчанням називається такий варіант його організації, при якому учні працюють у невеликих групах, щоб забезпечити найбільш ефективний навчальний процес для себе і своїх товаришів. Ідея проста. Одержавши інструкції від учителя, учні об'єднуються в невеликі групи, які виконують отримане завдання доти, поки всі члени групи не зрозуміють і не виконають його успішно. Спільні зусилля призводять до того, що всі члени групи прагнуть до взаємної вигоди.

Перший і найбільш важливий елемент при структуруванні кооперованого навчання – позитивна взаємозалежність. Позитивну взаємозалежність можна вважати успішно вибудованою, коли члени групи розуміють, що вони зв'язані один з одним у такій мірі, що один

не може бути успішним, якщо не будуть успішними всі. Отже, групові цілі і завдання варто розробляти і повідомляти учням так, щоб вони повірили, що вони або потонуть, або впливуть, але тільки разом. Коли позитивна взаємозалежність вибудована міцно, для усіх стає абсолютно ясным, що: зусилля кожного члена групи потрібні і незамінні для успіху всієї групи; кожен член групи вносить унікальний вклад у спільні зусилля групи завдяки його (її) можливостям чи ролі й обов'язкам при виконанні завдання.

Це породжує відповідальність і зацікавленість не тільки у власному успіху, але й в успіху інших членів групи, що і є суттю навчання у кооперації. Якщо немає позитивної взаємозалежності, немає і співробітництва.

Другий основний елемент спільного навчання – особистісна взаємодія, що стимулює діяльність, причому важливо, щоб учні фізично розташовувалися обличчям один до одного. Учні повинні спільно займатися реальною діяльністю, у якій кожний працює на успіх не тільки свій, але і товаришів, спільно використовуючи можливості, допомагаючи один одному, підтримуючи, заохочуючи і радіючи досягненням товаришів. Така діяльність можлива за умови розроблення групових та колективних проєктів.

Інтерактивне навчання у гри – це побудова навчального процесу за допомогою включення учня у гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються).

Використання гри в навчально-трудовій діяльності завжди стикається з протиріччям: навчання є завжди процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу). Тому завдання педагога при застосуванні ігор у трудовому навчанні полягає в підпорядкуванні гри визначеній дидактичній меті.

Останнім часом в організації самої гри відбувається зміщення акцентів з драматизації (форм, зовнішніх ознак гри) на її внутрішню сутність (моделювання події, явища, виконання певних ролей). У західній дидактиці поступово відходять від терміну гра, що асоціюється з розвагами, і живляють поняття симуляція, імітація тощо.

Ігрова модель трудового навчання покликана реалізовувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю прояву емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання й допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки.

Учасники навчального процесу за ігровою моделлю знаходяться в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учніма надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише визначеними правилами гри. Учні самі обирають власну роль у грі, висувуючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення. Вчитель в ігровій моделі виступає в кількох якостях: інструктора (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), судді-рефері (коректування і поради з розподілу ролей), тренера (підказки учням для прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення).

Як правило, ігрова модель трудового навчання реалізується в чотири етапи: 1) орієнтація (введення учнів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу); 2) підготовка до проведення гри (викладення сценарію гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми); 3) основна частина – проведення гри; 4) обговорення.

Методика використання дидактичних ігор у процесі трудового навчання досить повно розкрита у публікаціях Н. Слюсаренко.

Зміст розробки та використання інтерактивних форм і методів на уроках трудового навчання вбачається не в ефективності новизни, оригінальності, а в підвищенні якості навчального процесу, забезпеченні формування ключових компетентностей особистості школяра, активізації його пізнавальної і трудової діяльності, підвищенні інтересу до занять. Завдяки їм у школярів створюється установка на творчу діяльність, на постійний пошук, що так важливо під час впровадження проєктно-технологічної системи трудового навчання. При цьому створюються умови для формування особистісно значущих якостей, що виражаються у вмінні

керувати своїм емоційним станом, формуються оперативні практичні вміння, попереджається втома, створюється комфортне середовище для навчання і виховання особистості школяра.

За інтерактивного трудового навчання навчально-виховний процес організовується таким чином, що практично всі учні задіяні у навчальній і трудовій діяльності, мають можливість діяти залежно від наявних знань. Спільна діяльність учнів у процесі засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен учень вносить свій особистий вклад, здійснюється обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому все це відбувається за умови взаємної підтримки і в атмосфері доброзичливості, що дає змогу не лише здобувати нові знання, а й формувати гуманні взаємини, почуття відповідальності, культуру спілкування.

Що являють собою методи інтерактивного навчання? В даний час методистами і вчителями-практиками розроблено немало методик групової роботи. Найбільш відомі з них "велике коло", "акваріум", "мозковий штурм", "дебати", "займи позицію" [6]. Ці методи, що досить повно описані в спеціальній літературі, ефективні тоді, коли на уроці учні в групах розглядають будь-яку проблему в цілому, про яку вони мають початкові уявлення, отримані на заняттях раніше або з життєвого досвіду.

Саме групова навчально-трудова діяльність учнів підліткового віку, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів одне від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співробітництва; хоча спілкування може мати місце і в індивідуальній та фронтальній роботі школярів, проте там воно не включене у структуру діяльності, а відбувається лиш з дозволу вчителя, за його ініціативою і триває мало часу.

Висновки. Таким чином, особливості формування ключових компетентностей школяра в умовах застосування інтерактивної технології, в основі якої лежать групові форми навчально-трудова діяльності та методи активної співпраці, обумовлюються з одного боку, структурою педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, змістом ціннісних орієнтацій контактної соціальної групи; умовами, що складаються в класному колективі для самореалізації потенційних можливостей кожного; з другого – емоційно-почуттєвим, інтелектуальним, вольовим та соціально-комунікативним потенціалами учня, адекватною самооцінкою рівня своєї соціальної активності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачає у підготовці майбутніх учителів технологій до застосування інтерактивної технології у процесі трудового навчання.

Література

1. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении / В. К. Дьяченко. – М. : Педагогика, 1991. – 192 с.
2. Коберник О. М. Компетентнісний підхід в технологічній освіті / О. М. Коберник // Зб. наук. праць ТДПУ. – Тернопіль : ТДПУ, 2007. – С. 31 – 39.
3. Коган О. А. Проблемы группировки учащихся в элементарной школе / О. А. Коган // Педагогика и народное образование в зарубежных странах. Вып. 3 – 4. – М. : Просвещение, 1965. – с. 36 – 44.
4. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа, 2005. – № 1. – С. 65 – 69.
5. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. І. Пироженко / за заг. ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
6. Чередов И. М. Формы учебной работы в средней школе. / И. М. Чередов. – М. : Просвещение, 1988. – 160с.

Резюме

В статье рассматриваются теоретико-методические основы формирования ключевых компетентностей учащихся основной школы в процессе использования интерактивной технологии на уроках трудового обучения.

Ключевые слова: компетентность, трудовое обучение, основная школа, интерактивная технология.

Summary

The article covers the theoretical and methodological principles of forming the key competencies of secondary school pupils in the use of interactive technology at the lessons of labor studies.

Key words: competence, labor education, secondary school, interactive technology.

УДК 378.147

В. В. Бербец

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ЗАЛУЧЕННЯ ЇХ ДО ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

У статті розглядається проблема виявлення педагогічних умов формування професійних намірів старшокласників як ключової характеристики професійного самовизначення особистості та актуалізуються завдання вищих навчальних закладів по розвитку профорієнтаційної діяльності.

Ключові слова: старшокласник, професійне самовизначення, професійні наміри, довузівська підготовка, педагогічні умови.

Проблема професійного самовизначення та професійної орієнтації є досить актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства. На значущості проблеми професійного самовизначення молоді наголошували ще стародавні мислителі. Застерігаючи молодь від помилок у виборі життєвого шляху, вони, проте, стверджували, що молоді притаманні риси, завдяки яким вона здатна самостійно вирішувати складні проблеми, що стосуються її майбутнього. У зв'язку з цим пригадуються слова Аристотеля: "Юність легковажна і надмірно оптимістична, але головне – вона переповнена надією і впевнена в майбутньому, прагне до нього, не задовольняючись минулим і теперішнім" [2, с. 3-4]. Якщо раніше питання професійного самовизначення було предметом міркувань окремих мислителів, то в наш час воно стало галуззю наукового знання, в якій зайнято багато дослідників.

Багатоаспектність явища професійного самовизначення зумовила інтерес до нього вчених з різних наукових галузей: філософії, психології, педагогіки, соціології, етики тощо. Це сприяло розвитку поняття в кількох напрямках: соціологічному (І. Мартинюк, П. Кенкманн, М. Тітма, Р. Веерман, Т. Мальковська тощо), психологічному (С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн, К. Абульханова-Славська, З. Карпенко тощо), філософському (А. Архангельський, А. Здравомислов, А. Гусейнов тощо) педагогічному (О. Мудрик, Г. Балл, І. Дубровіна, М. Боришевський, О. Киричук, І. Бех тощо).

Актуальність проблеми самовизначення відображена в наукових роботах українських та зарубіжних дослідників останніх років: О. Збарської, А. Львовичкіної, Р. Пасічняк, О. Семенова, І. Тисячник, О. Барішевої. Ними розглядаються різні види й аспекти самовизначення учнів. Але проблема професійного самовизначення учнівської молоді не висвітлено належним чином в сучасній науковій літературі.

Метою статті є визначення педагогічних умов професійного самовизначення, конкретизація їх сутності та аналіз профорієнтаційних можливостей вищих навчальних закладів.

Проблеми здобуття освіти, професійного самовизначення, розвитку особистості і виховання в ХХІ столітті є єдиним цілим.

Сучасне суспільство з розвитком ринкових стосунків висуває нові вимоги до освіти і професійного самовизначення учнів. У зв'язку з цим, суспільству стали необхідні люди, здатні до саморозвитку, до ухвалення нестандартних рішень, до вміння орієнтуватися в швидкозростаючому інформаційному потоці [1, с. 17].

Соціально-економічні перетворення і формування економічних стосунків, заснованих на різноманітні форм власності і видів трудової діяльності, поява конкуренції на ринку праці спричиняють зміни не лише у сфері професійної підготовки молоді, але і на етапі вибору професії.

На сьогодні в загальноосвітніх навчальних закладах учні не можуть отримати достатньо інформації про різні аспекти ринку праці. Склалася ситуація, коли не завжди забезпечується

професійне самовизначення і професійна орієнтація учнів старшої школи на належному рівні, оскільки в школах немає фахівців, які відповідають за цю функцію в загальноосвітній школі.

Дослідження, що проводиться вченими, з організації профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх установах нашої держави показали, що діяльність з професійної орієнтації учнівської молоді здійснюється здебільшого формально. Лише в деяких випадках відмічалось, що в школі організуються зустрічі з представниками різних професій (2 %), зокрема, проводяться бесіди по вибору професій (7 %); запрошуються фахівці з професійної орієнтації (2 %); проводиться професійне тестування старшокласників (8 %).

Відповідно до закону "Про освіту", зміст освіти є одним з чинників економічного і соціального прогресу суспільства і повинно бути орієнтовано на розвиток особистості випускника, створення умов для його самовизначення і самореалізації [1, с.24].

Нині особистісно орієнтована парадигма освіти допускає необхідність якісного переосмислення суті процесу навчання в школі, пред'являє особливі вимоги до змісту освіти, який повинен сприяти формуванню професійного самовизначення учнів на етапі початку професійної діяльності.

У зв'язку з цим стає актуальною необхідність розробки нових підходів до здійснення процесу професійного самовизначення старшокласників.

У першу чергу, необхідно враховувати зростання ролі неформальної освіти, націленої на створення умов для задоволення освітніх потреб учнів, що постійно змінюються, надання кожному реальної можливості творчої самореалізації. Звідси виникає питання, що і хто може задовольнити професійні наміри старшокласників на сучасному етапі розвитку суспільства?

У педагогічній науці, на жаль, немає єдиного підходу до розуміння цього питання, тому в практиці діяльності загальноосвітніх навчальних закладів спостерігаються різноманітні підходи до його рішення шляхом створення особливого освітнього середовища, педагогічних умов, професійно-орієнтованих програм тощо.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень і практики вітчизняної освіти свідчать про зростаючий інтерес до проблеми професійного самовизначення особистості. При цьому необхідно відмітити, що кількість досліджень, що вирішували проблеми професійного самовизначення учнів на базі вищих навчальних закладів дуже обмежена. Досвід професійного самовизначення підлітків і молоді, що є, як правило, розглядаються поза рамками вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, особлива роль в пошуку відповіді на питання задоволення професійних намірів старшокласників належить вузам внаслідок того, що вони є реально зацікавленими в організації і проведенні профорієнтації і професійного самовизначення учнів і мають відповідні ресурси:

- матеріально-технічне забезпечення;
- кадрове забезпечення;
- бажання мати підготовлених випускників шкіл в числі своїх абітурієнтів і студентів.

Якщо на себе таку відповідальність візьмуть вищі навчальні заклади, то в першу чергу вони повинні будуть: створити певне освітнє середовище і педагогічні умови, що включають професійно орієнтовані освітні програми і заходи.

Створення певних педагогічних умов у вищих навчальних закладах з проблеми професійного самовизначення старшокласників повинно забезпечувати оптимальне поєднання їх інтересів, інтересів батьків, школи і суспільства в обґрунтованому виборі учнями майбутньої сфери трудової діяльності.

Для реалізації цієї ідеї необхідно мати чітке уявлення про переваги вибору майбутньої професійної діяльності і вищого навчального закладу для продовження освіти самими учнями і їх батьками.

В умовах існування в освітніх установах варіативних освітніх програм різного рівня і профілю, особливо враховуючи можливості трудового навчання, істотно змінилися освітні потреби школярів і їх батьків, що безумовно впливає на задоволення їх професійних намірів.

Під час вивченні освітніх потреб школярів і їх батьків, нами був проведений диференційований аналіз різних соціальних мотивів, що лежать в основі тих або інших освітніх потреб.

Нами виділено декілька груп освітніх потреб, що формують мотиви вибору учнями та їх батьками освітніх програм, які сприяють вибору майбутньої професії:

- творчі потреби, обумовлені прагненням особистості розвинути індивідуальні здібності;
- пізнавальні потреби, обумовлені прагненням молодшої людини до розширення обсягу знань у майбутній професійній діяльності, у тому числі і в освітніх галузях, що виходять за рамки програм основного змісту освіти;
- комунікативні потреби особистості в спілкуванні з однолітками, дорослими людьми та педагогами;
- компенсаторні потреби, пов'язані з бажанням вирішити особисті проблеми, що лежать у сфері навчання або спілкування;
- прагматичні потреби профорієнтації, пов'язані з установкою особистості підлітка на ранню допрофесійну підготовку.

Результати дослідження соціальних мотивів, що характеризують освітні потреби учнів, дозволяють стверджувати, що позначився підвищений інтерес до знань в галузі економіки, права, психології, комп'ютерних технологій тощо. Особлива зацікавленість економіко-правових та інженерно-технологічних знань, обумовлена потребою в підвищенні рівня загальнокультурного розвитку особистості.

Для будь-якого вищого навчального закладу досить актуальними є проблеми відрахування студентів внаслідок академічної неуспішності і відсутності інтересу до обраного напрямку професійної освіти, тому ще на довузівському етапі необхідно виявляти професійні наміри старшокласників, які здійснюють істотний вплив на формування мотивів вибору вищого навчального закладу і профілю майбутньої професійної діяльності.

З метою виявлення професійних намірів школярів було проведено психодіагностичне обстеження 10-11-х класів уманських загальноосвітніх шкіл, що пройшли довузівську підготовку в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Дослідження проводилося у формі групової профконсультації з використанням: методики "Карта інтересів", методики вивчення рівня намірів Шварцландера.

У обстеженні взяли участь близько 40 чоловік у віці від 16-17 років. По рівню професійних намірів, що лежать в основі вибору професійної діяльності, респонденти розділилися на наступні групи:

- різноплановість сфери професійних намірів – 12 %;
- конкретні інтереси – 28 %;
- широка сфера інтересів – 60 %;

Результати обстеження показали, що учні, у яких діагностовано різноплановість сфери професійних намірів, не співвідносять свої здібності і інтереси до майбутньої професійної діяльності. У них немає реальної бази знань для оволодіння спеціальністю, що цікавить їх. У їх відношенні не можна зробити однозначного прогнозу, оскільки вони схильні до неадекватного вибору своїй майбутньою професії. Вони мотивують свій вибір тим, що професії, які вони вибрали, соціально значущі в суспільстві.

Учні, у яких зафіксовані конкретні професійні наміри, тобто чітко виражені в певній галузі, визначилися з вибором професії. Вони прийшли на підготовчі курси з метою отримати інформацію і знання по професіях, що цікавлять їх.

Учні, у яких зафіксована широка сфера професійних намірів, інтерес до майбутньої професійної діяльності не виражений. Вони прийшли в систему довузівської підготовки для розширення уявлень про світ професій, спілкування з однолітками. Їм ще належить зробити вибір.

Результати обстеження слухачів курсів довузівської підготовки показали, що у більшості з них відсутні чіткі професійні наміри, як відносно вибору вузу, так і відносно вибору майбутньої професійної діяльності. Тому, на наш погляд, необхідно створювати певні умови для

задоволення професійних намірів, сприяючих розвитку професійних інтересів майбутніх студентів вищого навчального закладу.

Для виявлення основних умов задоволення професійних намірів старшокласників в системі школа-вуз було проведено опитування 14 викладачів, які працюють із слухачами на підготовчих курсах.

За результатами інтерв'ювання нами були встановлені наступні педагогічні умови задоволення професійних намірів старшокласників:

– організаційні, спрямовані на створення освітнього середовища і освітнього простору вищого навчального закладу, що дозволяє ефективно здійснювати професійну орієнтацію старшокласників;

– психологічні, що базуються на використанні програм психолого-педагогічної діагностики з професійного самовизначення і пізнання особистістю свого "Я";

– методичні, що допускають використання на заняттях педагогічні технології з використанням активних форм навчання (рольові ігри, тренінги, вправи, практикуми та ін.);

– технологічні, що включають розробку професійно орієнтованих освітніх програм на основі обліку психологічних і вікових особливостей старшокласників;

– управлінські, що включають підготовку професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу до роботи із старшокласниками на етапі довузівської підготовки.

Висновки. Таким чином, ми з'ясували, що професійні наміри старшокласників є ключовою характеристикою для вирішення завдання вибору вищого навчального закладу і майбутньої професійної діяльності. Але у більшості школярів ці наміри складаються дуже суперечливо через об'єктивні причини, обумовлені, в першу чергу, відсутністю можливості школи і недостатньою готовністю вузу до організації і проведення профорієнтації.

Дослідження орієнтоване на актуалізацію протиріччя між соціальним замовленням суспільства на підготовку відповідального, ініціативного, творчо мислячого, економічно грамотного, випускника школи і сучасним станом освітньої системи. Протиріччя, що виникло, обумовлене невідповідністю між необхідністю здійснення процесу професійного самовизначення особистості старшокласника у зв'язку з соціально-економічними умовами, що змінилися, і консервативністю, тобто повільною переорієнтацією освітнього процесу в школі, рівнем допомоги учням з боку загальноосвітньої школи та вищого навчального закладу.

Література

1. Баріхашвілі І. І. Психологічні основи профорієнтації та професійного самовизначення : Навчальний посібник / І. І. Баріхашвілі, М. П. Ворона, Г. В. Грищенко / за заг. ред. І. М. Старікова. – К. : "Видавничий дім "Професіонал", 2009. – 208 с.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наук. думка, 1988. – 144 с.
3. Закон України "Про освіту" // www.zakon.gov.ua

Резюме

В статті розглядається проблема виявлення педагогічних умов формування професійних намірів старшокласників як ключової характеристики професійного самоопределення людини і актуалізуються завдання вищих навчальних закладів по розвитку профорієнтаційної діяльності.

Ключевые слова: старшокласник, професійне самоопределення, професійні наміри, довузівська підготовка, педагогічні умови.

Summary

The problem of identifying the pedagogical conditions of senior pupils' professional intentions' formation as a key feature of professional self-actualized person is dealt in the article. The tasks of higher education institutions on the development of professional orientation are actualized.

Key words: high-school student, professional self-determination, professional intentions, foundation for higher education, pedagogical conditions.

УДК 371.315

Т. М. Васенок, О. С. Чала

СУМІСНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ПЕРШИЙ КРОК ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі сумісного навчання хлопців і дівчат конструюванню поясного виробу. Запропоновано зміст навчального матеріалу до теми "Технічне конструювання поясного виробу".

Ключові слова: трудове навчання, сумісне навчання, зміст навчального матеріалу, конструювання поясного виробу.

Постановка проблеми. Серед основних соціально-економічних орієнтирів національної освіти є створення належних умов для забезпечення країни якісним трудовим потенціалом шляхом професійної самореалізації особистості, задоволення її потреб у професійних освітніх послугах, надання якісної професійно-технічної підготовки впродовж усього життя з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення трудоресурсної безпеки країни. Існуюча система підготовки висококваліфікованих фахівців має бути приведена у більш сучасну та ефективну відповідність до потреб економіки країни та потреб у кваліфікованих кадрах усіх професійних сфер.

Для багатьох майбутніх фахівців підготовка до професійної діяльності розпочинається ще у шкільному віці на уроках трудового навчання і у профільних класах загальноосвітніх навчальних закладів, а продовжується у процесі здобуття освіти в професійно-технічних закладах і вищій школі та в подальшій трудовій діяльності. Формування професійної особистості триває все життя, втім період навчання в закладах різних типів відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у майбутнього фахівця закладаються основи тих якостей професіонала, з якими він ввійде у нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як професійної особистості. Більшість серед представників молодого покоління нашої країни добре розуміють, що в ринкових умовах особливо цінним є професіоналізм і творчий підхід до праці.

Отже, постіндустріальне суспільство зацікавлене в тому, щоб громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя, що стрімко змінюються. У зв'язку з цим трудова підготовка школярів має бути гнучкою і пристосованою до різних проблем суспільства.

Проблема навчання підростаючого покоління належить до найскладніших у сучасній педагогіці. Пов'язана вона з переходом суспільства до нового соціального виміру, в основі якого перебуває професійно підготовлена особистість. Посилення особистісної відповідальності за свою долю, за життєве та професійне самовизначення, за власне благополуччя вимагає від учнів правильного вибору майбутньої професії якомога раніше. Допомогти школяреві не тільки обрати "свою", а й психологічно та практично підготуватися до праці має шкільний предмет "Трудове навчання". Його метою є підготовка учнів до трудової діяльності у різних сферах виробництва та домашньому господарюванні, ознайомлення з різними професіями та технологічними процесами і обладнанням, залучення учнів до основних видів проектно-конструкторських і технологічних робіт [1].

Відповідно до "Закону України про загальну середню освіту", трудове навчання відіграє важливу роль у формуванні особистості учня, розвитку його здібностей і обдарувань, наукового світогляду. Головна мета трудового навчання – формування технологічно грамотної особистості, підготовленої до життя і активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства. Досягнення цієї мети забезпечується змістом трудового навчання, який розроблено відповідно до Державних стандартів освітньої галузі "Технологія" [3].

Трудове навчання хлопців і дівчат здійснюється, як правило, окремо. Однак, не виключається можливість формування змішаних груп у малокомплектних школах. У змісті трудового навчання передбачені варіанти для класів, у яких здійснюється поділ на підгрупи і у яких здійснити відповідний поділ на підгрупи немає можливості. Робочі базові програми з

трудового навчання 1986, 1996, 2001, 2005 років видання включають у себе перелік розділів для сумісного навчання хлопців і дівчат.

Демографічна криза, в якій перебуває зараз наше суспільство, призвела до малого наповнення класів учнями і до збільшення кількості малокомплектних шкіл. Через що розподіляти клас на підгрупи хлопців і дівчат для проведення уроків з трудового навчання стало недоцільно. Тому програмою "Трудове навчання" 2010 року видання [3] передбачено сумісне навчання учнів.

Дослідження змістовного наповнення навчальних програм, підручників і навчальних посібників дозволило виявити невідповідність змісту навчального матеріалу, розміщеного у навчальних виданнях, діючій програмі. Зміст посібників розрахований тільки на окреме навчання хлопців або дівчат. Суперечність між вимогами сьогодення і можливістю забезпечення їх вирішення актуалізує *проблему сумісного навчання хлопців і дівчат у процесі трудової підготовки, як першого кроку до майбутньої професійної діяльності*. Через це основним завданням сучасної загальної середньої освіти є підготовка молоді до подальшої трудової діяльності, в якій кожна особистість буде успішною.

Аналіз останніх досліджень. Трудова підготовка у ЗНЗ, професійно-технічна підготовка в ПТНЗ або ВНЗ є послідовними ланками одного ланцюга державної системи освіти, що здійснює підготовку висококваліфікованих фахівців з врахуванням перспектив розвитку освіти і вдосконалення виробництва. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців постійно знаходиться у центрі уваги педагогів.

Навчання особистості було і залишається актуальним у всі часи. Змінюються уявлення про пріоритетні завдання професійної освіти і змінюються підходи до підготовки фахівців, з'являються нові особистісно-діяльнісні моделі навчання, спрямовані на усвідомлення мотивів діяльності, на розвиток пізнавальних можливостей і творчого потенціалу.

Сучасним змістом трудового навчання, як і раніше, передбачено знайомлення учнів з різними професіями і отримання ними базових знань, умінь та навичок з декількох видів діяльності. Наскрізними лініями змісту базового модулю навчальної програми "Трудове навчання" 2010 року видання є проектування виробів, конструкційні матеріали, основи техніки і технологій.

Над змістом посібників "Трудове навчання" працювали Н. Биковченко, О. Васильченко, А. Воловиченко, О. Гнеденко, Л. Голік, Н. Земганно, Л. Денисенко, Г. Картушина, Л. Климук, Г. Кондратюк, Л. Кузнецова, О. Лабзіна, Л. Левицька, Г. Левченко, Л. Луткова, В. Мадзігон, Л. Мельникова, Г. Мозгова, В. Моцак, Д. Орокбаєва, Т. Оторова, О. Радушна, Д. Тхоржевський, І. Федорова та інші. Вони є авторами методик навчання, шкільних програм і підручників, методичних посібників та іншої навчально-методичної літератури, яка в цілому відображає зміст предмета й методичні рекомендації щодо організації та проведення уроків.

У сучасній педагогіці проблемами малокомплектних шкіл займалися О. Савченко, Г. Суворова, В. Стрекозін, В. Мелешко та ін.; навчанням малих груп присвятили свої роботи такі відомі педагоги і психологи як: Є. Дубровська, Я. Коломінський, Х. Лійметс, А. Реан, А. Рівін та ін.; дослідженням позитивних і негативних сторін сумісного навчання займалися Т. Говорун, Е. Ільїн, О. Кікіледжі, В. Кравець, І. Кон, В. Сімонов та ін.

Дослідження змістовного наповнення навчальних програм, підручників і навчальних посібників для сумісного навчання хлопців і дівчат дозволило виявити, що навчально-методична література не відповідає діючій програмі.

За навчальною програмою з трудового навчання 1996 року для малокомплектних класів передбачено вивчення лише інваріативної частини програми. Навчальна програма 2001 року видання для класів, що не поділяються на підгрупи хлопців і дівчат передбачає вивчення основної і варіативної частин програми. Програма з трудового навчання 2005 року видання для сумісних класів передбачає вивчення інваріативної і варіативної складової програми для хлопців або для дівчат, або їх поєднання, тобто окремого варіанту для сумісного навчання не передбачено. За навчальною програмою 2010 року видання зміст трудового навчання для класів, що не поділяються на різностатеві підгрупи складається лише з варіативних модулів.

Серед варіативних модулів для сумісного навчання останньої програми (2010 року) є модуль: "Технологія виготовлення швейних виробів (машинним способом)", що передбачає залучення учнів до проектно-конструкторських і технологічних робіт з виготовлення поясного виробу. Специфічність даного модуля полягає у тому, що конструкція жіночого і чоловічого поясного виробу суттєво відрізняються через фізіолого-антропологічні відмінності фігур. Отже, зміст навчального матеріалу для хлопців і для дівчат має відрізнятися.

Оскільки зміст навчального матеріалу з конструювання швейних виробів передбачає лише одну методику конструювання жіночого (дівочого) виробу, це призводить до проблеми методичного забезпечення уроків сумісного навчання учнів.

Тому **метою** нашої статті є розкрити сутність сумісного навчання на уроках трудового навчання, проаналізувати зміст навчального матеріалу з основ технічного конструювання поясного виробу. **Завдання статті** полягає у розкритті сутності розробленого авторами статті змісту навчального матеріалу, що враховує фізіолого-антропологічні відмінності різностатевих учнів і розрахований на одночасне його опрацювання хлопцями та дівчатами на уроках трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Залучення підростаючого покоління до участі у різних видах конструкторсько-технологічної діяльності є ефективним засобом розумового розвитку школярів; фізіологічно обґрунтовані норми фізичного навантаження в процесі практичної діяльності сприяють загальному розвитку організму, вдосконаленню координації рухів та інших сенсомоторних якостей особистості.

Одним із видів технічної діяльності, до якого залучаються учні в школі під час трудової підготовки, є навчання їх основ конструювання швейних виробів.

У сучасному швейному виробництві конструювання є одним з основних процесів, що визначає якість одягу на стадії проектування. Завдання процесу конструювання полягає в отриманні із плоскої тканини та інших матеріалів, що використовуються під час проектування одягу, просторової форми виробу і побудові розгорток деталей одягу за ескізом або зразком моделі. На уроках трудового навчання учні отримують базові конструкторські знання, уміння та навички. Оволодіння школярами основами конструювання швейних виробів стає першим кроком до проектування одягу, початком складного творчого процесу, який включає в себе вирішення завдань технічного і художнього характеру. Можливо, для деякого з учнів саме з уроків трудового навчання розпочинається шлях до майбутньої професійної діяльності у швейній галузі.

Засвоєння знань – складний психолого-педагогічний процес. Кожний учень даного процесу відзначається індивідуальною своєрідністю, характером і здібностями до засвоєння знань. Сумісне навчання учнів у малокомплектних школах (класах) передбачає нерівномірне об'єднання представників різних статей на одному уроці.

З часів виникнення людства і до сьогодні для будь-якого суспільства характерним є розподіл праці між представниками чоловічої та жіночої статей. Вони в більшості випадків виконують різну роботу і різні соціальні функції. Гендерна соціалізація молоді розвивалася протягом розвитку людства.

Реформування української системи освіти ХХІ століття відбувається у відповідності до світових тенденцій, що встановлюють пріоритет творчого розвитку, критичного мислення, компетентностей особистості над традиційним заучуванням знань і вмінь.

Учитель не стільки контролює вивчення і відтворення учнем певних знань і відповідних умінь, а допомагає і підтримує його у процесі засвоєння і застосування нових знань на практиці з урахуванням його особистих здібностей та природних нахилів.

Відповідно до цього змінюються традиційні підходи до змісту освіти, і зокрема, до трудової підготовки молоді до майбутнього трудового, професійного та сімейного життя.

Згідно з постановою Ради Міністрів СРСР від 1953 року трудове навчання ввели у школах з 1 по 10 класи як загальноосвітній предмет, з 1954 року почалося систематичне його викладання. Трудове навчання було скероване на отримання вузької спеціалізації, щоб після завершення всього курсу на підприємства йшли кваліфіковані робітники. В Україні після цього

почали вивчати можливість поєднання загальної середньої освіти з професійною підготовкою учнів старших класів. А у 1958 році Верховна Рада СРСР, узагальнюючи досвід професійної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл, прийняла "Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР".

Трудове навчання, що стало одним із пріоритетних напрямків розвитку системи радянської освіти, знайшло відображення у відповідних матеріалах директивних органів. Рада Міністрів Української РСР прийняла у березні 1976 року постанову "Про стан та заходи по подальшому поліпшенню трудового навчання і професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл республіки"...

Сучасні програми для загальноосвітніх навчальних закладів України з трудового навчання розроблені відповідно до державних стандартів освітньої галузі "Технології" і базового навчального плану середніх закладів освіти.

Навчальна програма "Трудове навчання. 5-9 класи" [3] характеризується спрямованістю на реалізацію принципу варіативності, що передбачає планування навчального матеріалу відповідно до статево-вікових особливостей учнів, їхніх інтересів, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, регіональних умов та кадрового забезпечення. Програма побудована за модульною системою. Вона складається з інваріантних (обов'язкових), варіативних (на вибір) та базового (для класів, що не поділяються на групи хлопців і дівчат) модулів.

Зміст трудового навчання для сумісних класів складається лише з варіативних модулів. При цьому учні мають засвоїти базовий модуль, який вивчається інтегровано з варіативними модулями.

Однією з тем, які входять до варіативного модуля є "Технологія виготовлення швейних виробів (машинним способом)". Дана тема уже протягом 30 років (згідно з навчальними програмами та посібниками) посідає одне з центральних місць у трудовій підготовці дівчат.

У ході дослідження було проаналізовано навчально-методичну літературу [5-9] і з'ясовано, що вона містить лише одну методику конструювання поясного виробу. Запис послідовності побудови креслення основи швейного виробу подається у вигляді інструкційної карти.

Додатково до аналізу навчально-методичної літератури нами було зроблено аналіз методик конструювання поясних виробів, запропонованих різними авторами. При цьому призначення літературних джерел було найрізноманітнішим. В основу аналізу було покладено:

- кількість необхідних вимірів фігури для побудови креслення основи виробу за даною методикою конструювання;
- графічні та математичні способи знаходження місцерозташування ліній і точок побудови креслення;
- графічні способи побудови, математичні розрахунки розхилу та довжини виточок – одного з основних конструктивних елементів одягу;
- структуру розрахункових формул.

Аналіз проводився з метою визначення педагогічної доцільності використання позитивних елементів отримання конструкції на уроках трудового навчання.

Окремим етапом нашого дослідження було визначення об'єкту праці для сумісного навчання хлопців і дівчат основ технічного конструювання виробів. Програмою пропонується виготовляти поясний виріб.

Серед різноманіття поясних виробів існує тільки один вид одягу, що може бути однаково необхідним і хлопцям і дівчатам – це брюки або шорти. Через існування в наш час економічної кризи, об'єктом праці, для сумісного навчання хлопців і дівчат, ми обрали шорти. Виготовлення шортів, як і будь-якого швейного виробу, розпочинається з побудови креслення основи виробу. Через відсутність методики отримання конструкції шортів одночасно на жіночу та чоловічу фігуру нами було розроблено методику конструювання поясного виробу з урахуванням фізіолого-антропологічних особливостей різностатевих учнів, рівня їх попередньої конструкторської підготовки. Це дозволило одночасно здійснювати навчання хлопців і дівчат конструюванню виробу.

Поряд з багатьма параметрами освітнього простору України, що відображені у галузевих статистичних збірниках, існують параметри, що не знаходять там свого відображення, але безпосередній та опосередкований вплив яких на результати навчання є достатньо вагомим. До таких параметрів можна віднести засоби навчання, педагогічна доцільність використання яких у дидактичному процесі доведена багатовіковою освітянською практикою і не потребує додаткових доказів.

Педагогічні спостереження та чисельні спеціальні дослідження свідчать про те, що засоби навчання сьогодні є невід'ємною складовою того середовища, у якому розгортається навчальна діяльність, тобто є складовою множини засобів навчальної діяльності. Засоби навчання формують матеріальну та інформаційну складові навчального середовища, впливають на діяльність суб'єкта навчання і організацію дидактичного процесу, створюють умови для забезпечення можливості досягнення конкретних, заздалегідь сформульованих, цілей навчання, що можуть характеризувати якість дидактичного процесу.

На кожному етапі розвитку педагогічної науки стрімко розвиваються і засоби навчання, що акумулюють та відтворюють науково-технічні, психолого-педагогічні та методичні досягнення свого часу. Еволюція засобів навчання визначається потребами педагогічної науки і практики, а їх розвиток спрямовується на задоволення цих потреб. Засобам навчання завжди притаманна різноманітність форм реалізації та методик їх використання, вони підпорядковуються тій парадигмі освіти, що склалася у суспільстві на даний час [2].

Протягом багатьох років централізований характер розробки навчальних планів, програм, методичних рекомендацій в системі освіти супроводжувався централізованим забезпеченням закладів освіти відповідними засобами навчання. Розвиваючись у єдиному комплексі, що нав'язував обов'язковість виконання заздалегідь сформованих завдань навчальної діяльності і методів та засобів її реалізації, система освіти мала певні негативні та позитивні сторони, які закладалися штучно. Розвиток системи освіти цілком залежав від того бачення сьогодення, що формувалося на той час. Багато в чому і педагогічні дослідження залежали від суспільно-політичної ситуації того часу і часто-густо мали характер наукового забезпечення чергової кампанії в системі освіти. Розглядаючи теоретичні праці в галузі методик розробки та застосування засобів навчання, можна помітити, що інтерпретація отриманих в дослідженнях результатів в основному визначається суб'єктивними поглядами дослідників. Тому, при визначенні рівня валідності методик цих досліджень ми враховували теоретичні погляди їх авторів, що формувались вимогами часу.

У процесі дослідження виявлено, що підручники і навчальні посібники є тими засобами навчання, що можуть ефективно організувати сумісну діяльність хлопців і дівчат на уроках трудового навчання, якщо вони містять відповідний зміст навчального матеріалу розрахований на різностатеве навчання. Результати опитування вчителів показали, що існуючі засоби навчання (підручники і посібники) змістовно застаріли і не відповідають сучасному науковому та технологічному рівням, сучасним педагогічним вимогам та навчальним програмам.

Нами було розроблено методику сумісного навчання хлопців і дівчат основ технічного конструювання поясного виробу зі зміненним змістом навчального матеріалу.

Навчальний матеріал представлено у вигляді розширеної інструкційної карти, з формами самоконтролю та поетапними рисунками, в якій поєднуються дві методики конструювання: для хлопців і дівчат.

У послідовності побудови виробу міститься той матеріал, що є загальним для хлопців і дівчат. Розбивка на окремі етапи побудови виробу дозволяє відрізнити побудову креслення основи дівочого швейного виробу від хлопчачого. Уся послідовність побудови містить поетапні малюнки, що допомагають учням самостійно зорієнтуватися в даній побудові та примітки.

Інструкційна карта є спільною для хлопців і дівчат, для того щоб не розподіляти увагу вчителя на дві інструкційні карти. Це призвело б до плутанини і учнів, і вчителя через окреме пояснення навчального матеріалу для хлопців і дівчат. Розроблена інструкційна карта, як засіб навчання, дозволяє вчителю застосовувати фронтальну форму організації навчання учнів. Даний засіб навчання розвиває в учнів самостійність.

Детальний опис послідовності побудови креслення, доповнений рисунками і примітками, розрахованими на хлопців і дівчат, дозволяє учням без попередньої конструктивної підготовки своєчасно виконати заплановану роботу і отримати креслення конструкції на свою фігуру. Розроблена нами методика навчання може бути застосована в типовій структурі уроку. Вона спрямована на поліпшення аспектів навчальної діяльності.

Розроблена методика сумісного навчання учнів основ технічного конструювання поясних виробів із зміненим змістом навчального матеріалу у 2010–2011 навчальному році успішно пройшла апробацію у загальноосвітніх навчальних закладах Чернігівської області: загальноосвітній школі – інтернат I-III ступенів ім. К. Ушинського м. Новгород – Сіверського, загальноосвітній школі I-III ступенів с. Ленкове Н.- Сіверського району і загальноосвітній школі I-III ступенів с. Погорільці Семенівського району. Апробація матеріалів проводилася у звичайних умовах діяльності навчально-виховних закладів, у дні і години, передбачені навчальними програмами та календарно-тематичними планами вчителів. Це сприяло виявленню зв'язків між досліджуваними явищами без порушень цілісності навчально-виховного процесу; допомагало зробити глибокий якісний аналіз і якомога точніше здійснити кількісне вимірювання як внесених у педагогічний процес змін, так і результатів усього процесу.

Висновки. Для перевірки ефективності розроблених матеріалів було використано анкетування і письмове контрольне опитування учнів (контрольні зрізи). Порівняння показників середніх балів у дівчат дозволило зробити висновок про те, що спостерігається зростання середнього балу успішності. Аналізуючи рівень знань хлопців можна сказати, що вони засвоїли навчальний матеріал на досить високому рівні.

Результати експериментального дослідження засвідчили ефективність розроблених матеріалів. Застосовувати їх можна не тільки для класів, що не поділяються на підгрупи хлопців і дівчат, але і для окремого навчання хлопців або дівчат основ конструювання поясних виробів (шортів).

Література

1. Експериментальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання. 5 – 9 кл. / [В. М. Мадзигон, Г. Є. Левченко, Л. І. Денисенко, Г. А. Кондратюк та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2000. – 240 с.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 448 с.
3. Навчальна програма. Трудове навчання. 5-9 кл. / [О. П. Гнеденко, Л. І. Денисенко, М. К. Климук, О. М. Коберник та ін.]. – К. : Академвидав, 2010. – 86с.
4. Надолинская Л. Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование / Л. Н. Надолинская // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 30 – 35.
5. Трудове навчання: 7 кл.: Підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / [Л. І. Денисенко, О. П. Гнеденко, Т. С. Мачача та ін.]. – К. : Ірпінськ : ВТФ "Перун", 2007. – 192 с.
6. Трудове навчання: 8 кл.: Підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / [Л. І. Денисенко, О. П. Гнеденко, Т. С. Мачача та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 192 с.
7. Трудовое обучение: учебное пособие для 6 классов / [А. И. Воловиченко, Ю. Н. Манько, Е. П. Гнеденко, В. Н. Мадзигон и др.]. – К. : Рад. шк., 1986. – 192 с.
8. Трудовое обучение: учебное пособие для 6 классов средней школы / [А. И. Воловиченко, Ю. Н. Манько, Е. П. Гнеденко, В. Н. Мадзигон и др.]. – К. : Рад. шк., 1991. – 192 с.
9. Федорова И. Н. Занятия по обслуживающему труду в 4-8 классах. Методические разработки уроков / Инна Николаевна Федорова. – М. : Просвещение, 1975. – 448 с.

Резюме

Статья посвящена проблеме совместного обучения мальчиков и девочек конструированию поясного изделия. Предложено содержание учебного материала к теме "Техническое конструирование поясного изделия".

Ключевые слова: трудовое обучение, совместное обучение, содержание учебного материала, конструирование поясного изделия.

Summary

The article is devoted to co-training of boys and girls how to design waist cloths. The content of the teaching material to the topic "Technical design of waist cloths" is suggested.

Key words: labour training, co-training, the content of the teaching material, design of waist cloths.

УДК 372.8

Г. О. Воїтелєва

АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ У ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкривається сутність ігрових методів, їхня роль в активізації проектно-технологічної діяльності учнів.

Ключові слова: активність, активізація навчання, ділова гра, ігрові методи, навчальна гра, особистісно-діяльнісний підхід, проектно-технологічна система.

Постановка проблеми. Новий зміст трудового навчання, що ґрунтується на засадах проектно-технологічної системи, базується на гнучкій організації процесу навчально-трудова діяльності учнів, де пріоритет має належати засобам активного навчання і сучасним педагогічним технологіям.

Аналіз досліджень і публікацій. Основні положення теорії ігрової діяльності були сформульовані і розроблені класиками педагогіки – К. Д. Ушинським, Д. І. Писарєвим, А. С. Макаренком і видатними психологами М. В. Левітовим, Л. С. Виготським., Л. С. Рубінштейном, О. М. Леонтьєвим та іншими.

Мега статті полягає у розкритті можливостей використання навчальної гри у процесі проектно-технологічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проектна методика опирається на особистісно-діяльнісний підхід, що означає переорієнтацію всього навчального процесу на постановку і вирішення самими школярами пізнавально-комунікативних і дослідницьких задач, їх активну діяльність протягом всього уроку. Такий підхід дозволяє активізувати навчальний процес.

Активізація навчання сприяє виробленню характеру людини, формує всі сторони її психічного життя, тобто зумовлює розвиток усіх складових особистості: інтелектуальної, емоційної і вольової. Але не завжди активізація приводить до творчості. Навіть тоді, коли учні беруть активну участь у роботі класу – відповідають на запитання, відтворюють щойно наведені учителем факти, то не можна вважати, що вчитель активізував пізнавальну діяльність учнів. Потрібно, щоб учні на основі аналізу сприйнятого матеріалу робили висновки, узагальнення, приходили до чогось нового, раніше їм невідомого, тобто, щоб вони засвоювали не тільки знання, а й способи їх набуття.

Активність – предмет дослідження різних наук: психолого-педагогічних, природничих, суспільних і ін. У психолого-педагогічних науках активність учнів у процесі навчання складає загальну основу в розробці і реалізації активних методів навчання і виховання.

За основними функціями науковці розрізняють два типи активності: адаптивний і продуктивний. Адаптивні види активності забезпечують пристосування, продуктивні складають основу виникнення і становлення різних психічних новоутворень. Найбільш загальні структурні елементи цих двох типів: потреби і мотиви, що викликають той чи інший вид активності; структура психічної регуляції активності; закономірності розвитку активності.

У продуктивній пізнавальній активності ці рівні виражаються як: активність уваги, яка викликана новизною стимулу і розгортається в систему орієнтовно-дослідницької діяльності; як дослідницька пізнавальна активність, що викликається в проблемній ситуації в умовах навчання, в спілкуванні, професійній діяльності; особиста активність, що виражається в формі "інтелектуальної ініціативи".

Продуктивні форми активності і відповідні їм психічні процеси становлять істотно відмінний тип активності, базою якого є наукова пошукова пізнавальна активність суб'єкта. Мотиваційну основу продуктивних пізнавальних процесів складають пізнавальні потреби,

"предметом" задоволення яких є новизна об'єкту (стимулу), невідоме в проблемній ситуації. Процес задоволення пізнавальної потреби здійснюється як пошукова пізнавальна активність направлена на відкриття невідомого і його засвоєння. Продуктивні види активності забезпечують породження образів, узагальнень, змісту, здібностей, мотивів і інтересів. Розвиток пізнавальної продуктивної активності не підкоряється законам тренування. Основу її розвитку становлять ті принципи виховання особистості і розвитку мислення, що включають стимулювання і заохочення самих актів пізнавальної активності зі сторони вчителя, ровесника.

Спеціальні дослідження проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання показують, що вона значною мірою залежить від наявності внутрішніх спонукальних сил до навчання, що такими силами є мотиви, потреби, інтереси. Саме вони зумовлюють цілеспрямовану діяльність людини.

Проектне навчання орієнтоване перш за все на самостійну навчально-трудова діяльність учнів. Воно передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого, – необхідність інтегрування знань, умінь застосовувати знання з різних галузей науки, техніки, технології.

Учитися – означає виявляти активність, спрямовану на засвоєння певних знань, вироблення вмінь, навичок. Керування учінням вимагає певної системи методів, що забезпечують повноцінну учбову діяльність, її освітню й виховну результативність.

Найбільш ефективним у цьому плані є активне навчання. Учень – активний учасник навчального процесу. Активність його проявляється в самостійних пошуках засобів і способів розв'язання поставленої проблеми у набутті знань, необхідних для виконання практичних завдань. Все це дозволяє йому відійти від стандартів мислення, стереотипу дій, розвиває прагнення до знань.

Першим вихідним положенням теорії активного навчання послужила концепція "предметного змісту діяльності", розроблена академіком О. М. Леонтьєвим. Суть її зводиться до наступного. Пізнання – це діяльність, що спрямована на засвоєння предметного світу. Отже, вона є предметною діяльністю. Вступаючи в контакти з предметами зовнішнього світу, людина пізнає їх і збагачується практичним досвідом як пізнання світу, так і впливом на нього.

Друге вихідне положення активного навчання: людина по своїй природі – дослідник. Її пошукова діяльність полягає у виявленні особливостей, властивостей і характеристик явищ і об'єктів зовнішнього середовища, у визначенні їх сутності і змісту, в оцінці ролей, значень. На основі отриманої інформації, людина ставить для себе цілі і розробляє програму своїх дій. Пізнавальна діяльність людини відбувається в умовах активно-випереджаючого сприймання і відображення оточуючого світу, розв'язання різного роду проблемних ситуацій без чого поставлена мета не може бути досягнута.

Із сказаного випливає, що навчально-виховний процес повинен: бути імітацією того середовища, в якому перебувають учні; містити в собі конкретні цілі, завдання і проблеми громадської і трудової діяльності людини; забезпечити формування здібностей, розв'язувати практичні завдання, змінювати і покращувати той предметний світ, у якому живуть діти зараз і будуть жити в майбутньому.

Проектно-технологічний підхід повністю відповідає цим вимогам. У його основі лежить принцип безпосередньої участі, що зобов'язує вчителя зробити учасником навчально-виховного процесу, що вміє діяти, вести пошук шляхів і способів розв'язання тих проблем, що вивчаються у навчальному курсі. Цьому сприяють ігрові методи навчання, що дозволяють формувати знання, уміння і навички шляхом залучення школярів до активної навчально-пізнавальної діяльності.

Використання гри у навчанні є дійсно актуальною проблемою, що обґрунтовано висвітлена в працях багатьох педагогів, психологів і методистів. У роботах К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка гра розглядається як могутній засіб мотивації навчання, як могутній засіб виховання волі, колективізму, формування практичних навичок. Л. С. Виготський розумів гру як сприятливе середовище для зародження пізнавальних сил учня і як підґрунтя для перетворення ігрових дій в розумові, назвав її дев'ятим валом навчання і виховання. О. М. Горький вважав бажання дітей грати "біологічно законним" і стверджував, що гра – основний шлях пізнання світу. В. О. Сухомлинський писав, що без гри не має й не може бути повноцінного розумового розвитку.

На думку цих авторів гра – це унікальна діяльність, що не лише здійснює великий вплив на психічний розвиток учня, перетворює навчання в радісний процес, і непомітно для учнів сприяє засвоєнню ними програмного матеріалу, формує уміння і навички. Гра поруч з працею та навчанням здавна привертала увагу вчених, філософів, культурологів, психологів, педагогів. Психологічні механізми ігрової діяльності спираються на фундаментальні потреби особистості у самоствердженні, самовизначенні, самореалізації [1, 139-140]. Ігрові методи навчання, доцільно розділити на операційні і рольові. Операційні ігри аналогічні методу аналізу проблемних ситуацій, але вони спонтанні. Ділова гра – це в певному розумінні репетиція виробничої або громадської діяльності людини. Вона дає можливість програти будь-яку конкретну практичну ситуацію в особах, що дозволяє краще зрозуміти психологію людини, стати на її місце, зрозуміти мотиви її дій в той або інший момент реальної події.

Ігри можна використовувати як на певних етапах уроку, так і на окремому занятті. Тривалість гри може бути різною – це залежить від мети, якої хоче досягнути вчитель цієї гри. Різновидів ігор існує багато. Найчастіше використовуються наступні.

Гра-конференція – одна з ігрових форм проведення уроку, що імітує збори, нараду представників наукових організацій для обговорення й розв'язування певних питань.

Гра-подорож – ігрова форма проведення уроку, що полягає у змаганні учнів на швидкість проходження маршруту, подоланні перешкод та досягненні мети (перешкодами з різними запитаннями з теми чи розділу; продовжити рух за маршрутом можна лише після правильної відповіді на запропоновані запитання).

Гра "Світлофор". Учитель уголос висловлює 12 тверджень, частина з яких містить помилки. Після кожного речення учні піднімають зелені (погоджуюся), червоні (не погоджуюся), жовті (можу доповнити) жетони. Учні, які підняли правильний жетон, ставлять собі 1 бал. За 12 набраних балів – оцінка "12".

Ділова гра. Урок ділова-гра – це імітаційна модель навчальної діяльності учнів, що відтворюється в умовах, максимально наближених до дійсності. Мета ділової гри – поглибити та розширити діапазон знань учнів, формувати діловий стиль спілкування у практично-професійній діяльності.

Урок –ділова гра має свої різновиди: урок-"еврика", прес-конференція, урок-змагання, урок-турнір, урок-спектакль, урок-КВК, урок-аукціон та ін.

Незалежно від різновидів уроку-ділової гри, їх об'єднують загальні вимоги: постановка теми, цілей, завдань гри, визначення оптимального змісту гри; розподіл ролей та визначення функціональних обов'язків учасників гри забезпечення умов для проведення ділової гри; єдність взаємодії учнів у ході виконання ролей. Класичний варіант ділової гри включає такі етапи: підготовка; безпосередньо сама гра; аналіз та підведення підсумків гри.

Активні методи навчання у проектно-технологічній діяльності набувають цінності ще й тому, що сприяють успішному формуванню в учнів комплексу позитивних ділових якостей, наприклад таких:

- 1) здатність швидко адаптуватися в групі, яка зайнята розв'язанням загального для всіх завдання;
- 2) уміння встановлювати особисті контакти, обмінюватися інформацією і формувати необхідні точки зору;
- 3) знання рівня своєї компетентності, уміння аналізувати й оцінювати свої дії;
- 4) здатність висувати і формулювати ідеї, пропозиції і проекти;
- 5) готовність йти на розрахований ризик і приймати нестандартні рішення;
- 6) уміння уникати повторення помилок і прорахунків;
- 7) здатність чітко і переконливо викладати думки, бути небагатослівним, але зрозумілим;
- 8) уміння цінувати і продуктивно використовувати робочий час.

Ігрові методики на уроках трудового навчання дозволяють організувати навчально-трудова процес таким чином, що практично всі учні задіяні у навчальній і трудовій діяльності, мають можливість діяти залежно від наявних знань та життєвого досвіду.

Спільна діяльність учнів у процесі засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен учень вносить свій особистий вклад, здійснюється обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому все це відбувається за умови взаємної підтримки і в атмосфері

доброзичливості, що дає змогу не лише здобувати нові знання, а й розвивати пізнавальну діяльність.

В ході ігрового навчання на етапі складання проекту чи його втілення учні вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення і т.д. Особливістю цих методів є те, що створюються сприятливі умови для формування вмінь і навичок, дають можливість виявити свої інтелектуальні якості.

Висновок. Таким чином, навчальна гра у процесі проектно-технологічної діяльності дозволяє кожному школяру відчути себе суб'єктом педагогічного процесу, виявити й розвинути свою особистість.

Література

1. Бойков А. А. Коллективно-творческое дело как личностно ориентированная воспитательная технология: [Электронный ресурс] / А. А. Бойков. – Режим доступа: <http://www.yandex.ru/>.
2. Навч.-метод. посіб./ За ред. М. В. Гриновської Посіб. Держ. Ун-т ім. В. Г. Короленка – Полтава : АСМІ 2006, – 230 с.
3. Селевко Г. К. Социально-воспитательные технологии. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.
4. Трайнев В. А. Деловые игры в учебном процессе. Методологические разработки и практика проведения. / В. А. Трайнев . – Москва. : Изд. Дом "Дашков и К", 2002. – 359 с.

Резюме

В статті розкривається сутність ігрових методів, їх роль в активізації проектно-технологічної діяльності учасників.

Ключевые слова: активность, активизация обучения, деловая игра, игровые методы, учебная игра, личностно-деятельностный подход, проектно-технологическая система.

Summary

The article reveals the essence of playing methods, their role in fostering engineering activities of students.

Key words: activity, activation of education, a role play, playing techniques, educational game, personal-activity approach, design and technology system.

УДК 373.5.016:745/749

Д. В. Лебедєв

ДИЗАЙН ЯК СИНТЕЗОВАНА ТЕХНІКО-ХУДОЖНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЙОГО ПРОПЕДЕВТИЧНА ФУНКЦІЯ У ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ ДО ТВОРЧОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У наведеному матеріалі автор висвітлює актуальність дизайн-освіти для сучасного освітнього простору України. Аналізує понятійну базу для тлумачення терміну дизайн та розглядає можливості використання дизайн-освіти як пропедевтичної бази для залучення учнів до проектно-діяльності в процесі вивчення трудового навчання у загальноосвітній школі.

Ключові слова: дизайн-освіта, визначення дизайн-діяльності, пропедевтична функція дизайну.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української держави відбувається стрімке розгортання дизайн-процесів в усіх напрямках розвитку та функціонування культури, освіти та виробництва, насичення художньо-естетичним змістом усіх сфер людського життя, і передусім, ці процеси інтенсифікувалися у сферах виробництва та надання послуг. Це породжує нові тенденції та напрями в розвитку національної системи освіти, що ґрунтуються на інтеграції природничо-технічних дисциплін з гуманітарно-естетичними. Однією з таких тенденцій є використання можливостей дизайн-діяльності та художнього конструювання у трудовій

підготовці учнівської молоді, що відображено в нормативних документах сучасної освіти, зокрема в Державному стандарті освітньої галузі "Технологія" та програмі з трудового навчання для загальноосвітніх навчальних закладів.

Дизайн-процес з елементами художнього конструювання є невід'ємною складовою діяльності по створенню будь-якого виробу, в тому числі і навчальних об'єктів праці. Він органічно входить у проектно-технологічну діяльність учнів, насичуючи її не лише аналітико-логічною, але й емоційно-інтуїтивною роботою мислення, наповнює навчальну працю творчістю та позитивними емоціями, забезпечує можливість самовираження учня шляхом втілення у виробі своїх художньо-естетичних смаків.

Навчальна дизайнерська та художньо-конструкторська діяльність робить вагомий внесок у розвиток проектно-технологічної культури учнів, розвиває інтелект (а саме такі його складові як образне та просторове мислення, здібності до заміщення та просторового моделювання), естетичні почуття, творчі здібності, психомоторні якості, нарешті формує прагнення завжди і в усьому діяти за законами краси, естетичного смаку та економічної обґрунтованості, а отже сприяє повноцінному, гармонійному розвитку учня як особистості і як майбутнього працівника.

Ведучи мову про впровадження елементів неперервної допрофесійної дизайн-освіти на теренах українського освітянського простору, бажано попередньо розглянути зміст та тлумачення застосовуваного терміну. Чим частіше повторюється деяке слово – наприклад, слово "дизайн", – тим складніше визначити, що точно воно означає. Це відбувається вже тому, що слово це вимовляється з різних приводів, у різних змістових контекстах, котрі на початковий, словниковий, зміст накладають свій відбиток. Сторіччя тому, коли у Європі термін "дизайн" тільки входив до вжитку, фахівцю на таке питання відповісти, мабуть було легше, ніж зараз, коли слово це звучить на кожному кроці. Таким чином, чим явище, що визначається цим терміном, стає все більш поширеним, чим різноманітнішими за складом професійних навичок стають спеціалісти, які називають себе дизайнерами, – тим більшою стає потреба у конкретизації розуміння цього поняття.

Припущення, що теоретикам та практикам дизайну сторіччя назад було легше відповісти на це питання, зовсім не значить, що вони всі відповідали на нього однаково. Як раз зовсім навпаки – різнобій у судженнях був неймовірний. Цілком можливо, що на той час це пояснювалось становленням професії, її незрілістю. Однак, у наші часи можна зустріти визначення терміну "дизайн" від побутового "єдність користі та краси" – до "досвіду метафізичної транскрипції", що міститься у філософському трактаті.

Аналіз досліджень та публікацій. Розглянемо, які відповіді давали на запитання: "Що таке дизайн?" фахівці, які займалися цією діяльністю наприкінці ХХ сторіччя. Аналіз та огляд таких формулювань дав радянський дослідник дизайну та культуролог (хоча офіційно тоді такої професії ще не існувало) В. Л. Глазичев. У його книзі [2] можна знайти досить протилежні за змістом визначення терміну дизайн:

- Джон Глоаг визначає дизайн як службу у системі промислового виробництва;
- Ешфорд декларує програмну відмову від етичних та естетичних основ у дизайнерській діяльності, окрім мети задоволення забаганок масового споживача. Єдина мета дизайну – отримання виробництвом прибутків унаслідок гарного збуту товарів. Це не прикладна творчість та абстрактне формотворення, ні ерзац мистецтво, це просто нове явище культури;
- Томас Мальдонадо розглядає дизайн як специфічну художню творчість, естетичний та етичний ідеал якого полягає у створенні програми "рафінованого" дизайну, побудованого на суворій науковій методології. Він шукає шляхи об'єктивізації дизайну у відповідності з ідеалом цієї діяльності;
- Джило Дорфлес та Абрам Моль вбачають у дизайні особливий засіб, певний прийом передавання впорядкованої інформації.

Розглянувши наведені означення В. Л. Глазичев формулює ряд умов, що з них випливають і яким повинна задовольняти діяльність означена терміном "дизайн":

- обслуговування будь яких запитів споживачів;
- обслуговування будь яких потреб споживачів;

- самовираження внутрішньо вільного митця;
- філософія керування;
- ліквідація хаосу форм;
- створення хаосу форм;
- розвиток суспільства;
- збереження "статус кво";
- забезпечення комерційного успіху;
- створення віковичних культурних цінностей;
- розділ масового мистецтва;
- просто нове явище;
- нормальна технічна операція і т.д.

Таким чином, можна зробити висновок, що не існує одного дизайну. Усі ці умови є взаємопротилежними та належать різним "дизайнам" і що таких "дизайнів безліч. Зрозуміло, що мається на увазі не безліч об'єктів прикладання дизайнерських зусиль, а різниця, що спостерігається у самій сутності явища.

Виклад основного матеріалу. Словникове значення англійського слова "design" усім відомо – "схема", "креслення", "начерк", а також "робити начерк", "маркувати", "розмічати". Детально історія становлення цього терміну розглянута у книзі Г. М. Лола [4]. Автор робить припущення, що протиріччя (багатоплановість) зафіксовані у самому терміні.

Англійське слово "design" має латинське походження від de + signum початковим тлумаченням є – зовнішній, такий, що фіксується відчуттями рисунок глибоко закладеного змісту. Оксфордський словник відслідковує по роках як історично складалось сучасне поняття "дизайн": 1548 р. – "ціль, інтенція"; 1593 р. – "створення подумки плану того, що буде зроблено"; 1638 р. – "план будівництва"; 1697 р. – "зробити попередній начерк для конструювання будь чого". Як ми бачимо з наведеного переліку, тенденція є такою, що чим ближче до нашого часу тим конкретніше стає словникове значення цього слова а зміст більш вузьким. Зміст діяльності, що визначається цим словом, навпаки, стає все більш широким. Історично поняття "дизайн" акумулювало в собі ще декілька значень: to invent – "віднаходити або подумки формулювати ідею або матеріальні риси будь чого"; to intend – "висловлювати наміри, спрямовуватися до деякої мети (звідси інтенція)"; to appoint (архаїчне) – "призначати, визначати, вказувати".

Таким чином, багатогранність завдань та наявність багатьох рівнів складності, за якими можуть розв'язуватися певні дизайн-проблеми, підводить нас до висновку про можливість використання дизайну як одного з фундаментальних предметів сучасної загальноосвітньої школи. Сучасні реалії процесу життєдіяльності людини вказують на потребу гармонійного поєднання в ній елементів наукових та мистецьких здібностей. Педагогічна теорія та практика розвинутих індустріальних країн давно вказує на потребу впровадження елементів дизайн-освіти у своїх загальноосвітніх школах. "У деяких країнах (Японія, Англія) дизайн-освіта поставлена у ранг державної політики. У 80-х роках їх науковці визначили, що саме дизайн спроможний ефективно вирішити завдання зближення школи з естетичною культурою сучасності і, що потрібні кардинальні заходи для поширення дизайн-освіти на різних вікових та освітніх рівнях" [1, с. 72].

Будь-який шкільний предмет, що розглядається як пропедевтичний курс найважливіших понять тієї чи іншої науки, складається з ряду пропедевтичних блоків, що відповідають різним рівням складності навчання. Він повинен передбачати пропедевтику понять, теорій, завдань та методів даної науки. Тож розглядаючи пропедевтичне значення дизайну для сучасної загальної освіти, буде доречним розглянути предмет дизайн-діяльності.

У чому ж полягає предмет дизайну? Пропедевтику яких видів людської діяльності можна здійснювати у процесі дизайн-освіти? Для цього треба спинитись хоча б на попередньому робочому визначенні дизайнерської діяльності. У будь якої діяльності завжди є об'єкт, на який вона спрямована, суб'єкт, що здійснює цю діяльність та предмет самої діяльності. Формулювання цілей проектної роботи часто виголошується як вимога вдосконалити

(покращити, оптимізувати і таке інше) деякий об'єкт засобами дизайну. Це значить, що мова йде про методи, що допомагають успішно здійснювати дизайн процес. Спираючись на теоретичний аналіз предмету дизайну виконаний Розенсон І. А. [5, с.12], можна зробити наступні висновки:

— Об'єктом дизайну може виявитись будь-яка річ, сукупність речей, предметно-просторове середовище або будь-яке інформаційне повідомлення, якщо вони безпосередньо контактують з життям людини і при цьому їх пристосування до людини не вирішується традиційними засобами, наприклад, на основі канонів.

— Метою дизайну традиційно виступала гуманізація матеріального оточення людини, що виражалось у впорядкуванні відповідно до етичних та естетичних норм даної епохи та культурного регіону. У наш час до цього процесу долучився процес гуманізації інформаційного середовища, що є більш складним завданням.

- Методи дизайну найбільш близькі до композиційних методів, відпрацьованих у архітектурі, але містять у собі і евристичні прийоми винахідництва, а також ряд прийомів та методів, споріднених з тими, що застосовуються у різноманітних видах художньої та наукової творчості.
- Адресатом дизайну можуть бути всі, і може стати кожен, тому у методології дизайн-проекування підвищену увагу приділяють не тільки ергономічним, а й соціокультурним, психологічним характеристикам споживача конкретного дизайн-продукту.
- Окрім цього, специфіка дизайну до деякої міри може бути визначена через своєрідні особливості професійного мислення дизайнера. Слід виділяти такі особливості мислення, що роблять його більш придатним для дизайн діяльності:
 1. образність;
 2. системність;
 3. інноваційність.

Головною умовою є те, щоб усі ці якості працювали у сукупності, оскільки поодиночі вони не характеризують саме дизайн-діяльність. Дизайнеру, який практикує у будь-якій царині своєї професії повинно бути притаманне образне мислення. Однак ця здібність необхідна також у будь-якому виді творчості, а візуальне образне мислення – у будь-якому виді візуального мистецтва: живопис та графіка, архітектура, скульптура, монументальне чи прикладне мистецтво. У свою чергу проектний образ, що формується у дизайні містить значну частину прагматизму та утилітаризму. Та ці самі якості присутні і в інших речах практичного призначення, над якими дизайнер взагалі не працював (вироби народних промислів). Отже, наявність образного мислення само по собі ще не визначає своєрідність дизайну.

Дизайнеру, особливо під час проектування складних комплексних об'єктів, потрібно розвинуте системне мислення. Однак вплив цієї організуючої здібності розуму так само потрібен інженеру, вченому програмісту. Своєрідність полягає у тому, що у дизайнера системність поєднується з образністю, утворюючи нерозривну єдність.

Дизайнерському мисленню притаманний також інноваційний характер, оскільки одне з завдань дизайнера – через об'єкти свого проектування вносити у світ новизну. Та професії винахідника, конструктора або інженера також активно використовують цю здібність, різниця полягає у тому, що продуктом дизайну є не сукупність створених об'єктів, а перетворений (завдяки їм) характер дійсності, як її сприймає адресат проектування (споживач).

У загальному випадку можна твердити, що професійне мислення ідеального дизайнера розміщується в умовному трикутнику поміж образним мисленням художника, системним мисленням вченого та інноваційним мисленням винахідника. Таким чином пропедевтика зазначеної вище тріади здібностей мислення напряму здійснює вплив на формування готовності учнів до проектної діяльності, зміст якої за визначенням енциклопедії освіти [3, с. 717] передбачає "конструктивну і продуктивну діяльність особистості, спрямовану на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату у процесі ціле покладання, планування і здійснення проекту. Проектування виступає як творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту. Проектування – категорія перетворювальної діяльності, що конструюється проектом".

Висновок. Таким чином можна стверджувати, що загальноосвітня підготовка учнів без інформаційного блоку про види мистецтв, проектування предметного середовища та більш широких відомостей про творчість та її продукти – проектно-художні та предметно-середовищні цінності є недовершеною. Тож дизайн як техніко-художня діяльність, вочевидь, повинна стати органічною частиною загальної освіти.

Література

1. Балла О. Человек и его вещи / О. Балла // Знание – сила. – 2001. – № 4 – С. 72-82.
2. Глазычев В. Л. О дизайне / В. Л. Глазычев. – М., 1970. – 278 с.
3. Енциклопедія освіти / За ред. В. Г. Кременя; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Лола Г. Н. Дизайн. Опыт метафизической транскрипции. / Г. Н. Лола. – М., 1998. – 320 с.
5. Розенсон И. А. Основы теории дизайна: Ученик для вузов / И. А. Розенсон. – СПб. : Питер. 2007. – 219 с.

Резюме

В представленном материале автор рассматривает актуальность дизайн образования для современной образовательной системы Украины. Анализирует понятийную базу для раскрытия содержания термина дизайн и рассматривает возможности использования дизайн образования как пропедевтической базы для привлечения учащихся школы к проектной деятельности в процессе изучения трудового обучения в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: дизайн образование, определение дизайн деятельности, пропедевтическая функция дизайна.

Summary

In the submission the author considers the relevance of education for the design of modern educational system in Ukraine, examines the conceptual framework for the disclosure of the content of the term design and is considering the use of design education as a propaedeutic base for attraction pupils to the project activity during the process of labor studies at secondary school.

Key words: design education, design definition, activities propaedeutic function design.

УДК 37.035.3:641.5

Н. Г. Левченко

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЗА ТЕХНОЛОГІЧНИМ ПРОФІЛЕМ

У статті визначені і обґрунтовані педагогічні умови формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі навчання за технологічним профілем.

Ключові слова: комунікативна компетентність, технологічний профіль, формування комунікативної компетентності, педагогічні умови, освітнє середовище.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування освіти відбувається переорієнтація старшої школи у профільну, що сприяє практичній реалізації особистісно-компетентної освіти, завданням якої є формування у випускника компетентностей, серед яких одне з чільних місць посідає комунікативна компетентність.

Комунікативна компетентність, як складова соціальної компетентності, містить у собі властивості перцептивної, конфліктологічної, міжособистісної й управлінської компетентностей і реалізує прикладні (ситуативні) аспекти спеціальної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комунікативну компетентність вивчали психологи Г. Андрєєва, Ю. Ємельянов, Л. Петровська, Ю. Жуков, Г. Козалева, В. Приходько та ін.

Проблемам профільного та трудового навчання учнів присвячені дослідження Ю. Аверичева, П. Атутова, А. Вихруща, Н. Калініченко, О. Коберника, Г. Левченка,

В. Мадзігона, О. Ляшенка, В. Моргуна, А. Самодріна, Д. Сметаніна, Г. Терещука, Д. Тхоржевського, О. Шпака та ін. Але проблема формування комунікативної компетентності старшокласників за технологічним профілем з кулінарії, на жаль, є малодослідженою.

Мета статті: виокремити й обґрунтувати педагогічні умови формування педагогічної компетентності у старшокласників у процесі навчання за технологічним профілем.

Виклад основного матеріалу. Серед науковців існує багато поглядів щодо природи комунікативної компетентності, зокрема, Г. Андрєєва комунікативну компетентність розуміє як здатність установлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До складу компетентності, з її точки зору, включається деяка сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу [1].

У свою чергу, Ю. Жуков і Л. Петровська зауважують, що такого роду компетентність припускає вміння розширювати (або звужувати) коло спілкування й уміння варіювати його глибину (уміння вести спілкування на різних рівнях довіри), розуміти й бути зрозумілим партнерами по спілкуванню [2; 3]. На відміну від попередніх точок зору, Л. Петровська, розглядаючи комунікативну компетентність як компетентність у спілкуванні, виділяє в ній складові за аналогією із загальноприйнятою структурою спілкування. Виходячи з того, що в цій структурі існує три взаємозалежні сторони – комунікативна, інтерактивна й перцептивна, то відповідно й компетентність у спілкуванні може бути розглянута як компетентність у міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації, міжособистісній взаємодії [3].

Комунікативна компетентність за Ю. Жуковим – це система внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій. В її структурі він виділяє орієнтовну частину, виконавчу частину й внутрішні засоби діяльності [2].

З позиції Ю. Ємельянова, комунікативна компетентність – це досвід, що розвивається і значною мірою усвідомлюється в ході спілкування між людьми, що формується й актуалізується в умовах безпосередньої людської взаємодії [4].

Поділяючи ідеї Ю. Ємельянова, Л. Петровська зазначає, що процес удосконалення комунікативної компетентності неправомірно відривати від загального розвитку особистості. Засоби регуляції комунікативних актів – невід’ємна частина людської культури і їхнє освоєння й збагачення відбуваються за тими ж законами, що й засвоєння та збільшення культурної спадщини в цілому [3, с. 15].

На думку Г. Козалева, під комунікативною компетентністю можна розуміти спілкування, суб’єктивне відношення до дійсності, що формується в діяльності і пов’язане з індивідуальною структурою (до діяльності, себе, інших); таке цілісно-особистісне утворення, що забезпечує можливість адекватного відбиття психічних станів і особистісного складу іншої людини, вірної оцінки її вчинків, прогнозування на їхній основі особливостей поведінки сприйманої особи [5].

За твердженням В. Приходько, комунікативна компетентність – це не просто навички застосування мовних і немовних засобів у конкретному контексті і ситуації спілкування, уміння ефективно впливати на співбесідника, але й уява про діяльну мету свого мовлення, усвідомлення комунікативного сенсу спілкування, творче володіння лексичним запасом і необхідними граматико-синтаксичними схемами, інтелектуальна готовність до прийняття мотивованого рішення про закінчення висловлювання [6].

Проведене дослідження дало підстави стверджувати, що немає одностайної точки зору щодо поняття "комунікативної компетентності", зокрема, Л. Вікторова розрізняє "професійно-термінологічну компетентність", що, на її думку, є складовою професійної компетентності та відображає готовність і здатність фахівця демонструвати належні особистісні якості в ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, вміння та навички використовувати з точністю і лінгвістичною правильністю терміни в усному і писемному професійному мовленні відповідно до нормативних вимог [7, с. 7].

Враховуючи специфіку навчання старшокласників за технологічним профілем, ми схилиємося до трактування комунікативної компетентності Л. Вікторовою.

На нашу думку, формування у старшокласників комунікативної компетентності – це цілеспрямований процес, метою якого є засвоєння учнями понятійно-термінологічного апарату з певного технологічного профілю, а також набуття ними умінь та навичок правильного застосування понять і термінів у майбутній професійній діяльності.

Здійснити зазначений процес можливо, спираючись на ряд педагогічних вимог:

– органічне інтегрування традиційних і нетрадиційних форм і методів навчання зі змістом навчання у старшій школі та поставленою перед учителем метою – сприяти формуванню фахових понять у старшокласників;

– урахування індивідуальних здібностей і нахилів учнів, їх життєвого досвіду, рівня знань окремих фахових понять з основної школи, здатності старшокласників до самостійного наукового пошуку та узагальнення;

– творчого підходу вчителя у сприянні процесу формування у старшокласників фахових понять;

– взаємодії зовнішнього (інформаційно-педагогічного) і внутрішнього (інформаційно-особистісного) середовищ;

– дотримання вчителем визначених педагогічних умов (зовнішніх і внутрішніх).

Щодо освітнього середовища, то розрізняють внутрішнє (життєвий досвід особистості) і зовнішнє (вплив на особистість з допомогою педагогічних технологій). В. Тименко цей вид середовища поділяє на інформаційно-особистісне (внутрішнє середовище) і інформаційно-педагогічне (зовнішнє середовище) [8].

У нашому дослідженні під внутрішнім середовищем розуміємо психологічні механізми, що відбуваються у свідомості старшокласників у процесі поетапного засвоєння фахових понять за технологічним профілем навчання. А під внутрішнім – сукупність форм, методів і засобів навчання, що застосовує вчитель щодо ефективного формування комунікативної компетентності старшокласника.

Відповідно до розмежування освітнього середовища визначені нами педагогічні умови формування комунікативної компетентності поділяються на зовнішні, зокрема:

1) підбір доцільних методів і засобів формування понять;

2) організація активної пізнавальної діяльності старшокласників на кожному формувальному етапі;

3) використання понять у практичній діяльності відповідно до обраного профілю;

4) організація самостійної роботи по оволодінню фаховими поняттями;

5) реалізація міжпредметних зв'язків.

Проте зовнішні умови напряду пов'язані із внутрішніми, тобто, щоб виконувались зазначені вище умови, вчитель приймає до уваги наявність у старшокласників певного життєвого досвіду і знань фахової термінології з основної школи, що безпосередньо впливає на формування у них комунікативної компетентності.

Серед факторів, якими необхідно керуватися вчителю технологій при підборі форм, методів і засобів навчання задля формування понять, виділяємо: зміст поняття, понятійну базу старшокласника, вікові особливості, рівень розвитку мислення.

Найбільш поширеними формами навчання у старшій профільній школі є класно-урочна, групова і колективна. Щодо методів, то поряд із традиційними видами вчителю необхідно застосовувати ще й такі, як: ділова гра, метод занурення, випереджувального навчання, мікрівідкриттів, синектики, мозкового штурму, ситуативний та ін. [9]. Засоби навчання, наповнюючи освітнє середовище, допомагають створити предметну ситуацію і сприяють оволодінню старшокласниками навчальним матеріалом. Такий механізм є особливо важливим у процесі навчання за технологічним профілем і сприяє формуванню у старшокласників комунікативної компетентності. Серед таких засобів навчання, можуть бути не лише сучасні інформаційні технології, а також ті матеріальні об'єкти, що використовують старшокласники, навчаючись за різними профілями навчання.

Для виконання другої педагогічної умови найкраще застосовувати інтерактивні методи навчання, зокрема, "мозковий штурм", "навідних запитань", "розкриття теми через ланцюжок запитань", метод "АБВ", метод "шпаргалок", метод замальовування та записування ідей та ін.

Досвід довів, що найбільшого поширення у педагогічній практиці отримав метод "Мозкового штурму", що має на меті вільне висловлення ідей, думок на задану проблемну тему, що розвиватиметься навколо поняття чи групи понять, що необхідно сформулювати.

Для прикладу запитаннями можуть бути такі: "Як Ви думаєте, що таке робоче місце кухаря?", "Що таке холодна закуска?", "Що таке бутерброд?", "Які овочі називаються вегетативними?", "Що таке напівфабрикат?", "Що таке страва?", "Що таке кулінарний виріб?" та ін.

Його застосовували для розкриття теми заняття і одночасного формування понять, що є новими у цій темі, а також під час пояснення нового матеріалу, коли необхідно підготувати студентів до сприйняття нового поняття: активізуючи їх пізнавальну діяльність на початку лекції або навіть на початку практичного заняття чи лабораторної роботи, щоб виявити рівень готовності студентів до їх проведення [10, с. 375].

Даний інтерактивний метод є універсальним, тому його застосовували на всіх етапах формування понять, лиш змінювалася постановка завдання. Так, на етапі розрізнення головних і другорядних ознак питання, наприклад, можуть бути такими: "Чим відрізняється напівфабрикат від страви?", "Чи є відмінності між інструментом і обладнанням?", "Чи різняться між собою процес первинної і теплової обробки сировини?", "Які ознаки відрізняють групу смакових товарів від інших груп товарів?" тощо.

На етапі визначення поняття питання можуть бути, для прикладу, такими: "Що Ви розумієте під поняттям пасерування?", "Чим, на Вашу думку, є інвентар?", "Як Ви розумієте поняття соус?" тощо.

На етапі оперування поняттями: "Сформулюйте визначення поняття калорійність?", "Наведіть визначення поняття якість" і т. д.

І на останньому етапі, систематизації: "Які спільні ознаки об'єднують заправні супи у одну групу?", "Чому розрізняють декілька видів страв?", "За якими ознаками класифікують обладнання?" тощо.

Надзвичайно важливою є третя умова, бо переважна більшість фахових понять з технологічного профілю є предметами або об'єктами матеріальної дійсності і постійне використання їх під час практичної діяльності (підбору сировини, виготовлення напівфабрикатів, приготування страв, порціонування страв, оформлення їх, підбору посуду, сервірування столу тощо) сприяє не лише їх запам'ятовуванню, а створенню відповідних асоціацій у свідомості старшокласників, з наступним розрізненням головних і другорядних властивостей даного поняття, формулювання його визначення аж до остаточного засвоєння і володіння.

Виконання четвертої умови є не менш важливим, бо самостійна робота є однією з невід'ємних форм організації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників після класно-урочної.

Досвід показав, що завдання до самостійної роботи важливо диференціювати, залежно від зацікавленості учнів предметом, рівня фахового розвитку в певній галузі наук. Коли укладався зміст самостійної роботи за технологічним профілем навчання з кулінарії крім названих критеріїв враховувався і рівень сформованості у старшокласників комунікативної компетентності.

Крім того, завдання самостійної роботи була направлені на підвищення рівня сформованості у студентів фахових понять з основ кулінарії, а також носили навчальний і виховний характер.

Серед навчальних завдань, що були запропоновані старшокласникам у якості самостійної роботи, наприклад, були такі: реферативні повідомлення з історії виникнення продуктів харчування або процесів, страв тощо; виписати із підручників, навчальних посібників, словників, енциклопедій по 3–5 варіантів визначення одного й того ж поняття з подальшим

порівнянням цих визначень; укласти кросворд із використанням кулінарної термінології з певної теми тощо.

Однією із складових самостійної роботи є виховні заходи, тому старшокласники брали участь у підготовці та проведенні: "Українських вечорниць" (з використанням традицій і страв української кухні), "Кулінарного брейн-рингу", "Кулінарної вікторини" тощо.

Висновок. Отже, використання зазначених педагогічних умов у процесі навчання за технологічним профілем спрямоване на підвищення у старшокласників показників сформованості комунікативної компетентності, а саме: обсягу і якості знань фахових понять і здатності до їх узагальнення та аналізу; самостійного поглиблення знань з термінології; наявності комунікативних потреб у використанні фахових понять під час практичного навчання; наявності інтересу до виконання класно-урочних і позакласних завдань, спрямованих на формування фахових понять; застосування знань фахової термінології у практичній діяльності; уміння оперувати поняттями й узагальнювати здобуті знання з термінології.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология : [учебн. пособие для вузов] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 375 с.
2. Жуков Ю. М. Проблема диагностики социально-перцептивной компетентности / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. – М., 1983. – 98 с.
3. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
4. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 168 с.
5. Психология и педагогика: [учебное пособие] / под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
6. Приходько В. М. Комунікативна компетентність керівника навчального закладу як основа професійної культури спілкування / В. М. Приходько, М. І. Приходько. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.osnova.com.ua>
7. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л. С. Вікторова. – Чернівці, 2009. – 20 с.
8. Тименко В. П. Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості : [монографія] / В. П. Тименко. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 381 с.
9. Енциклопедія освіти / [ред.-упоряд. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 494.
10. Левченко Н. Г. Педагогічні умови формування фахових понять з кулінарії у майбутніх вчителів технологій / Н. Г. Левченко // Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи 22 – 24 жовтня 2009 р. – Хмельницький. – С. 174 – 178

Резюме

В статье определены и обоснованы педагогические условия формирования коммуникативной компетентности старшеклассников в процессе обучения технологическому профилю.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, технологический профиль, формирование коммуникативной компетентности, педагогические условия, образовательная среда.

Summary

In the articles certain the pedagogical conditions of forming of communicative competence of senior pupils in the process of technological studies are grounded.

Key words: communicative competence, technological type, forming of communicative competence, pedagogical terms, educational environment.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИЗАЙН-ОСВІТИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТУВАННЯ ТА ВИГОТОВЛЕННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ

У статті розглядається методика формування художньо-конструкторських знань та вмінь старшокласників у процесі проектно-технологічної діяльності.

Ключові слова: проектно-технологічна діяльність, учні, художньо-конструкторська діяльність, знання, уміння, проектування одягу.

Постановка проблеми. Готовність до творчості, інноваційний стиль мислення – це ті якості, які необхідно розвивати сьогодні в процесі навчання і виховання школярів. У зв'язку з цим перед сучасною педагогічною наукою та школою гостро стоїть питання про необхідність докорінних реформ у галузі освіти.

Художньо-конструкторська діяльність школярів – важливий засіб формування творчої особистості, здатної підійматися на високий рівень інтелектуальної та трудової активності. Спостереження за здійсненням навчально-трудова діяльності учнів на уроках трудового навчання приводять нас до висновку про необхідність включення всіх компонентів художнього конструювання в сферу шкільної освіти для забезпечення належних, відповідно до потреб сьогодення, умов становлення та творчого самовираження особистості учня, розвитку його творчого потенціалу. Це досить успішно може здійснюватися в процесі художньо-конструкторської діяльності на уроках трудового навчання, зокрема, під час проектування та виготовлення швейних виробів.

Актуальність нашого дослідження визначається необхідністю залучення школярів до творчої художньо-конструкторської діяльності на уроках трудового навчання, оскільки в ній поєднуються в єдине ціле естетична та технічна основи трудової діяльності. Методично правильна організація художньо-конструкторської діяльності на уроках є необхідною умовою розвитку творчих здібностей учнів, цілісної системи знань та вмінь у сфері художнього конструювання.

Метою статті є обґрунтування методики формування системи знань та вмінь учнів з художнього конструювання у процесі профільного навчання.

З метою вирішення завдань дослідження нами проаналізовано та узагальнено психолого-педагогічну, спеціальну та методичну літературу щодо сутності художнього проектування одягу, вивчено програми для загальноосвітніх навчальних закладів, здійснено спостереження за діяльністю учнів у процесі проектування та виготовлення швейних виробів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання удосконалення змісту й методики трудового навчання в загальноосвітніх навчальних закладах та проблема розвитку творчого потенціалу особистості відображались у дослідженнях багатьох педагогів та психологів. Зокрема, питання вдосконалення методики трудового навчання досліджували О. Білоблоцький, І. Волощук, В. Дідух, Р. Захарченко, Г. Левченко, Ю. Кирильчук, В. Сидоренко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський та ін. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей та психологічні аспекти творчої діяльності особистості розкриваються в працях А. Антонова, Р. Гуревича, Д. Комського, О. Леонтьєва, А. Матюшкіна, М. Скаткіна, В. Сидоренка та ін.

Виклад основного матеріалу. Як галузь педагогічної науки методика трудового навчання має відповідати внутрішнім та зовнішнім перетворенням, що відбуваються в нашому суспільстві в освітній галузі "Технологія", основним завданням якої є формування та розвиток творчої, соціально адаптованої особистості, готової до продуктивної діяльності в умовах економічних перетворень. Це, в свою чергу, висуває й нові вимоги до організації навчально-виховного процесу.

Як відомо, кожна спеціальна методика, до яких відноситься і методика трудового навчання, орієнтується на системну організацію певних компонентів процесу діяльності з метою свідомого отримання заданого результату.

Як зазначає А. Новіков [3], загальна схема методики навчання передбачає наступне: аналіз змісту і структури діяльності, до якої повинні бути підготовлені учні; проектування конкретного

кола умінь, формуванням яких забезпечується оволодіння цією діяльністю; встановлення рівня сформованості кожного уміння; дидактичний аналіз системи знань, що визначають формування цих трудових умінь; визначення конкретних методів і методичних прийомів, засобів навчання.

Методика, що розроблялася нами в процесі реалізації навчального модуля "Основи проектування одягу", знаходиться на стику трудового навчання і художньо-конструкторської підготовки і має свою специфіку, що впливає з характеру конкретних проблем, що задають тип методичної програми в процесі навчання основам художнього конструювання. Визначена нами галузь художньо-конструкторської діяльності для формування відповідних знань та умінь у процесі проектування та виготовлення швейних виробів не розроблялася раніше експериментально, тому одним із завдань нашого дослідження було виявити об'єктивні закономірності навчального проектування, визначити оптимальні методичні підходи, на основі яких можна досягнути бажаних результатів у формуванні художньо-конструкторських знань та вмінь у процесі проектування та виготовлення швейних виробів в процесі профільного навчання.

Ми погоджуємося з В. Безпалько [2], який пропонує представляти структуру дидактичного процесу у вигляді трьох взаємопов'язаних та взаємопрониклих компонентів: мотиваційного (М), безпосередньої пізнавальної діяльності того, хто навчається (Пд) та управління (У) цією діяльністю зі сторони вчителя. При цьому структуру дидактичного процесу (Дпр) можна зобразити формулою: $Дпр = М + Пд + У$.

Оскільки мотивація – це внутрішня рушійна сила дій та вчинків особистості, ми намагалися керувати нею та враховувати її у побудові навчального процесу. Тому в нашій методиці передбачався показ старшокласникам реальних умов та завдань, у яких їм необхідно буде використовувати знання з основ художнього конструювання.

При цьому доцільним є постійна мотивація, що полягає у відображенні практичного значення матеріалу, що вивчається. Показ старшокласникам реальних умов і завдань, в яких їм необхідно буде використовувати знання з основ художнього конструювання, дав можливість аби учні усвідомили важливість виконуваної ними роботи.

Сучасна педагогічна наука віддає перевагу тим методикам навчання, які сприяють виявленню та формуванню високого рівня знань, умінь, навичок кожного учня, зокрема створюють можливості для розвитку їхніх індивідуальних нахилів й інтересів. Така організація навчально-пізнавальної діяльності школярів можлива за умови використання в загальноосвітній школі лекційно-практичної (семінарської) системи навчання та за умови застосування проектної технології.

Спрямовуючи свої зусилля на формування художньо-конструкторських знань та вмінь учнів, обираючи для цього необхідні методи, ми дійшли висновку, що реалізація лекційно-практичної системи навчання, проектної технології навчання можлива за умови застосування різних методів роботи викладача і школярів. Обираючи методи навчання для реалізації навчального модуля, ми співвідносили їх з тим завданням, що розв'язувалося на даному етапі уроку. Провідний метод завжди відповідав домінуючому завданню даного етапу уроку. Вибір методів навчання визначався на основі рекомендацій Ю. Бабанського [1]: закономірностями і витікаючими з них принципами навчання; метою і завданнями навчання; змістом даного предмету, теми; навчальними можливостями школярів: віковими, рівнем підготовки, особливостями класу; особливостями виробничих (навчальних) умов; можливостями самих учителів.

Пояснювально-ілюстративні та репродуктивні методи навчання застосовувались нами на першій стадії експерименту. Коли ж учні оволодівали певним рівнем знань та вмінь і приступали до самостійної художньо-конструкторської діяльності, дуже важливим було пробудити в них інтерес до творчості. Ця мета досягалася за допомогою іншої групи методів, як частково-пошуковий і дослідницький методи, що відносяться до групи активних.

З метою поступової підготовки учнів до самостійного розв'язання художньо-конструкторських проблем під час дослідження нами використовувався частково-пошуковий метод. У ході експериментальної роботи після постановки проблемного завдання,

старшокласники осмислювали його умову, розв'язували проміжні часткові завдання, застосовуючи наявні знання, здійснювали самоконтроль, мотивуючи свої дії. При цьому вчитель здійснював планування етапів дослідження та спрямовував пошуки учнів.

Разом з частково-пошуковим методом, важливого значення для формування художньо-конструкторських знань та умінь набуло використання дослідницького методу. У нашій роботі, після того, як учитель пропонував для самостійного дослідження ту або іншу проблему, учні розв'язували її, застосовуючи необхідні для цього знання, засоби і способи діяльності. Виконуючи художньо-конструкторські завдання, теоретичні і практичні дослідження, вони осмислювали проблему, обґрунтовували гіпотези щодо її розв'язання, планували їх перевірку, здійснювали пошук і приходили до остаточного результату.

Під час експериментальної роботи здебільшого ми практикували невеликі пошукові завдання, що вимагали проходження учнями всіх або більшості етапів дослідження: а) спостереження і вивчення фактів, виявлення незрозумілих явищ, що потребують дослідження (постановка проблеми); б) складання плану дослідження; в) реалізація плану; д) аналіз і систематизація отриманих результатів, формулювання висновків щодо сфери їх практичного застосування.

У процесі реалізації навчального модуля такими завданнями були дослідження: з історії костюма різних народів, особливостей стилів різних історичних епох, історичного процесу виникнення та розвитку моди, розвитку геометричної форми костюма у просторі і часі, особливостей вирішення сучасних моделей швейних виробів на основі українського народного одягу тощо.

У нашому дослідженні для навчально-трудої діяльності учнів нами використовувався метод проектів, оскільки художнє конструювання є невід'ємною складовою проектно-технологічної діяльності, що включає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю. Ефективність же проектної діяльності старшокласників великою мірою залежить від застосування ними методів проектування (мозковий штурм, синектика, метод навідних питань тощо), оскільки вони формують і активізують розумову діяльність учнів, сприяють творчому процесу художньо-конструкторської діяльності учнів; дозволяють керувати процесом навчання.

Як показали результати нашого дослідження, у процесі формування художньо-конструкторських знань та вмінь учнів старшої школи важливе місце займають різні форми організації навчально-трудої діяльності учнів. В нашій методиці характер діяльності залежав від форми організації лабораторно-практичної роботи (фронтальна, групова, парна, індивідуальна).

У процесі реалізації навчального модуля "Основи проектування одягу" ми поєднували різні форми організації навчально-трудої діяльності учнів. Крім того, в рамках окремої лабораторно-практичної роботи нами використовувалися різні форми організації діяльності учнів:

– фронтальна – при перевірці готовності учнів до практичної роботи, вступному інструктуванні з безпеки праці, у процесі ознайомлення з практичним завданням, повідомленні теоретичних відомостей з теми, показі еталонного завдання;

– групова – у випадках, коли до практичної роботи пропонують декілька варіантів її виконання;

– парна – під час виконання завдань практичної роботи, перевірці його виконання, закріплення знань з теми;

– індивідуальна – під час безпосереднього виконання завдань практичної роботи, поточному інструктуванні, підведення підсумків, захисті практичної роботи.

Як показали результати дослідження та досвід учителів-практиків, ефективність художньо-конструкторської діяльності старшокласників значною мірою залежить від засобів навчання, що використовуються вчителем та учнями у навчально-виховному процесі: використання наочності в процесі викладу теоретичного матеріалу; вдале використання різних джерел інформації: журналів і газет, книг, радіо, телебачення тощо; від використання нових технологій:

комп'ютерів, мультимедійних компакт-дисків та інформаційних мереж тощо. Застосування цих засобів приводить до якісних змін у процесі навчання основам художнього конструювання.

Висновок. Для успішного формування художньо-конструкторських знань та вмінь учнів старших класів доцільно використовувати комплекс педагогічних технологій, форм організації, методів та засобів навчання, які б відповідали меті і змісту теми занять. Така методика дозволяє зробити цей процес ефективним і дозволить кожному учневі розкрити свої творчі здібності.

Література

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в советской общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985.– 208 с. – (Библиотека учителя по общим проблемам теории обучения и воспитания).
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
3. Новиков А. М. Процесс и методы формирования трудовых умений / А. М. Новиков. – М., 1986. – 226 с.

Резюме

В статье рассматривается методика формирования художественно-конструкторских знаний и умений старшеклассников в процессе проектно-технологической деятельности.

Ключевые слова: проектно-технологическая деятельность, учащиеся, знания, умения, проектирование одежды.

Summary

The article deals with the methods of forming of artistic and designing knowledge and skills in the process of project-technological activity.

Key words: projective and methodological activity, pupils, artistic and designing activity, knowledge, skills, design clothing.

УДК 378

В. П. Курок

ГЕНЕЗИС СУТНОСТІ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У даній статті розглядаються трактування терміну "професійно-педагогічна освіта", наукові підходи до дослідження інженерно-педагогічної діяльності. Розкривається поняття "інженер-педагог". Представлені різні наукові підходи щодо дослідження інженерно-педагогічної діяльності. Виокремлено основні стадії професійного становлення інженера-педагога в залежності від зміни соціальної ситуації. Зазначені основні структурні компоненти та функціональні елементи інженерно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: інженерно-педагогічна освіта, професійна діяльність, інженерно-педагогічна діяльність профтехосвіта.

Постановка проблеми: Інженерно-педагогічна освіта – порівняно новий вид вищої професійної освіти. Вона розвивається як інтегративний напрямок, поєднуючи в собі освіту і виробництво, педагогічні і технічні науки. Вивчення історичного становлення професійно-педагогічної освіти, та її етапи розвитку, дає змогу відтворити та зберегти накопичений досвід і матеріали минулих років і цим уберегти сучасних дослідників від можливих помилок, дає можливість дати нову інтерпретацію деяким фактам та поняттям, заповнити прогалини і історії розвитку та конкретизувати поняття професійно-педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденції розвитку інженерно-педагогічної освіти висвітлені в дослідженнях В. Бажутіна, С. Батишева, Н. Жукової, Е. Зеєра, О. Коваленка, В. Ледньова, А. Маленка, Н. Ничкало, Б. Соколова, Г. Стайнова, Л. Тенчуріної, О. Щербак і багатьох інших. Результати аналізу теоретичного доробку вчених і практичного досвіду педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів дозволили виявити суперечність між необхідністю заздалегідь планувати системну організацію педагогічної підготовки майбутніх

інженерів-педагогів та обмеженістю існуючих теорій щодо ефективного вивчення та проектування педагогічного процесу.

Формулювання мети статті. Метою цього дослідження було наступне: проаналізувати поняття "інженерно-педагогічна освіта", розглянути наукові підходи щодо дослідження інженерно-педагогічної діяльності та стадії професійного становлення інженера-педагога.

Виклад основного матеріалу. Термін "професійно-педагогічна освіта" виник у середині 90-х рр. ХХ століття. На сьогоднішній день він відображає спільність усіх сфер підготовки фахівців професійно-педагогічного спрямування в різних галузях народного господарства.

Широке використання терміну "інженерно-педагогічна освіта" обумовлюється тим, що підготовка інженерів-педагогів, починаючи з моменту зародження цього різновиду освіти в 20-х рр. і аж до середини 90-х рр. ХХ століття, була масовою. Інженерно-педагогічна освіта визначається як "галузь системи вищої освіти, в якій організована планомірна підготовка фахівців широкого профілю для професійно-технічної школи, середніх спеціальних навчальних закладів, навчально-методичних комбінатів, кабінетів..., науково-дослідних інститутів і підприємств певної галузі народного господарства" [1]. Інженер-педагог розглядається як "фахівець з вищою освітою, здатний здійснювати педагогічну, виробничу, організаційно-управлінську, дослідницьку діяльність у професійних навчальних закладах різного рівня і на підприємствах певної галузі народного господарства" [1, с. 15].

Наведені визначення відтворюють загальну концепцію розвитку інженерно-педагогічної освіти, яка передбачає підготовку фахівців широкого профілю, здатних застосовувати на практиці свої знання, уміння та навички в різних сферах профільної галузі народного господарства.

Інженерно-педагогічна освіта займає граничне положення між власне педагогічною і професійною галузевою освітами, їх узаємодія зумовлює власну специфіку. Вона суттєво відрізняється і від інженерної, здійснюваної політехнічними та галузевими вузами, і від педагогічної в її традиційному розумінні, оскільки передбачає підготовку одночасно і до теоретичного, і до практичного (виробничого) навчання не з однієї дисципліни і навіть не з декількох, а в цілому з спеціальності і з циклів фахових дисциплін (включаючи політехнічні, загальнопрофесійні, профілюючі і дисципліни вузької спеціалізації), детермінованих конкретною професійною діяльністю в певній галузі виробництва. Інженерно-педагогічний працівник є фахівцем, здатним здійснювати соціально-професійну і виробничо-технологічну діяльність у професійних навчальних закладах.

Розглядаючи різні наукові підходи до дослідження інженерно-педагогічної діяльності, доцільно перш за все окреслити психолого-педагогічні основи формування професійної діяльності. М. Нечаєв, характеризуючи пов'язаний з вузівською формою підготовки період професіоналізації, виділяє три основні її рівні: предметний, теоретичний і практичний, на кожному з яких формується і цілісно трансформується певна низка професійних характеристик, необхідних для вирішення специфічного для кожного рівня кола професійних завдань. Основна роль предметного рівня професіоналізації полягає в тому, що "на початкових етапах навчання, – зовнішня, предметна діяльність є не стільки засобом об'єктивації змісту розумової діяльності індивіда, скільки вихідним пунктом формування системи професійних характеристик". Теоретичний рівень професіоналізації відображає результати інтеріоризації – формування внутрішнього плану дії у формах і методах професійно спрямованого мислення і діяльності. Це формування як процес і результат засвоєння змісту професійної діяльності здійснюється, як правило, у штучних умовах цілеспрямованого навчання, що відтворює найбільш характерні проектні ситуації, завдяки чому складається основний каркас професійних характеристик, виробляється "професійно-певний тип мислення і нормативно-задані методи діяльності". Практичний рівень характеризується як найбільш значущий, оскільки тут формуються потенційні можливості для переходу до якісно іншого етапу оволодіння діяльністю – професійного вдосконалення. В цей період відбувається формування ядра зрілої особистості, яке утворюється ієрархією професійно значущих цінностей. Ці характеристики в подальшому

стають первинними, активізуючи у свою чергу розвиток професійних якостей та індивідуальних здібностей особистості. [5, с. 25-26].

Е. Зеєр розглядає процес підготовки інженера-педагога в контексті психологічних особливостей професійного становлення особистості, яке "передбачає використання сукупності розгорнутих у часі прийомів соціального впливу на особистість, залучення її до різноманітних професійно значущих видів діяльності з метою формування в неї системи професійно важливих знань, умінь і якостей, форм поведінки та індивідуальних способів виконання професійної діяльності" [2, с. 3].

Характеризуючи професійне становлення як динамічний і безперервний процес проектування особистості, Е. Зеєр виділяє 5 основних стадій професійного становлення інженера-педагога в залежності від зміни соціальної ситуації і характеру провідної діяльності:

– адаптація – формування професійно-педагогічних намірів, усвідомлений вибір професії на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей;

– професійна підготовка – формування педагогічної спрямованості та системи інженерно-педагогічних знань, умінь і навичок, набуття досвіду вирішення типових професійно-педагогічних завдань;

– професійна адаптація – входження в професію, освоєння нової соціальної ролі, професійне самовизначення, формування соціально і професійно важливих якостей, досвіду самостійного виконання інженерно-педагогічної діяльності;

– професіоналізація – формування професійної позиції, інтеграція соціально та професійно важливих якостей і кваліфіковане виконання інженерно-педагогічної діяльності;

– професійна майстерність – повна реалізація, самореалізація особистості в творчій професійній діяльності на основі відносно рухомих інтегральних психологічних новоутворень [2, с. 3-5].

У зв'язку з тим, що багато дослідників розглядають інженерно-педагогічну діяльність саме як педагогічну (Е. Зеєр, Н. Кузьміна, О. Щербаков та ін.), то спеціальна інженерна підготовка викладача професійного навчального закладу, досвід безпосередньої виробничої діяльності та управління виробничим колективом – все це в сукупності є засобом педагогічної діяльності.

Виходячи з того, що інженерно-педагогічна діяльність є складним інтегральним утворенням Коваленко О.Е. в професійній підготовці інженера-педагога виділяє професійно-інженерну та професійно-педагогічну складові, які формуються за аналогічними правилами і мають загальні закономірності [3, с.8].

Характеризуючи педагогічну діяльність інженера-педагога, Н. Кузьміна виділяє 5 основних структурних компонентів:

1) цілі, які в повсякденній діяльності формує інженер-педагог;

2) навчальна інформація в творчому становленні педагога (ступінь її відповідності сучасному стану науково-технічного знання, з одного боку, і вимогам базового виробництва – з іншого);

3) засоби педагогічної комунікації (ступінь їх відповідності рівню науково-технічного прогресу, з одного боку, та вимогам до професійної майстерності майбутнього працівника виробництва – з іншого);

4) учні, вихідний рівень їх готовності до засвоєння навчального предмета, носієм якого є педагог, й інтенсивність їх просування в засвоєнні навчальних дисциплін під керівництвом педагога, фактори інтенсивності цього просування;

5) педагог як творча індивідуальність, яка формує цілі власної діяльності та діяльності учнів, яка володіє навчальною інформацією і удосконалюється в ній, володіє засобами педагогічної комунікації та створює їх, яка знає психологічні особливості своїх учнів, а також переваги і недоліки власної діяльності і особистості [4, с. 35].

Н. Кузьміна виділяє також функціональні елементи інженерно-педагогічної діяльності:

– гностичний (дослідний) елемент включає аналіз педагогічної ситуації, формулювання педагогічної задачі, добування нових знань, необхідних для її продуктивного вирішення, аналіз процесу і результатів її рішення, співставлення очікуваного результату з реальним;

– проектувальний елемент включає дії, пов'язані з передбаченням можливих наслідків рішення системи педагогічних задач, протягом усього визначеного часу, на який здійснено планування, наприклад, усього періоду навчання свого предмета;

– конструктивний елемент включає дії, пов'язані з композиційною побудовою майбутнього заняття, заходу, уроку, зборів, екскурсії, підбору різних варіантів його побудови в умовах, визначених програмою, підручником, наявністю наочних посібників і технічних засобів навчання, протягом якого повинна бути вирішена конкретна поточна педагогічна задача;

– комунікативний елемент включає дії, пов'язані з установленням педагогічно доцільних взаємин (з учнями, їх батьками, колегами по роботі, адміністрацією) у процесі безпосередньої взаємодії з ними в ході рішення педагогічної задачі;

– організаторський елемент включає дії, пов'язані з організацією навчальної інформації в процесі її подачі, діяльності учнів, пов'язаної з її засвоєнням, власної діяльності і поведінки в процесі рішення педагогічної задачі.

Досліджуючи особливості підготовки інженерів-педагогів, необхідно відзначити її орієнтованість на систему профтехосвіти. Історично склалося так, що професійно-педагогічна освіта формувалася на базі галузевої професійної освіти (інженерної, агрономічної тощо) і впродовж усієї історії її розвитку актуальною була проблема визначення співвідношення педагогічної та інженерної складових підготовки.

У 1960-70-і рр. у сфері інженерно-педагогічної освіти превалює ідея провідного професійного (інженерного) компонента в підготовці фахівців. У 1973 р. під час підготовки кадрів з інженерно-педагогічних спеціальностей випускникам присвоювали затверджену кваліфікації "інженер-викладач". Це означало, що майбутній спеціаліст розглядається як "фахівець з вищою освітою, який здійснює педагогічну, навчально-виробничу та організаційно-методичну діяльність у процесі викладання технічних дисциплін за однією з галузей виробництва в навчальних закладах професійно-технічної та середньої спеціальної освіти, а також на промислових підприємствах". Відбір змісту освіти інженера-викладача в аналізованій період заснований на ідеї чільної інженерної підготовки, а психолого-педагогічна розглядається лише як "надбудова". Підхід, при якому фахівець повинен, перш за все, добре розумітися в техніці й технології виробництва, базується на тому, що провідною діяльністю інженера-викладача вважається інженерна [6]. Відповідно основною формою організації підготовки фахівців є додаткова педагогічна освіта, що надається інженерам, працюючим або бажають працювати в сфері профтехосвіти.

У 80-х рр. ХХ століття відбулась переорієнтація щодо розуміння змісту і цілей підготовки зазначених фахівців. Психолого-педагогічна складова стала розглядатися як рівнозначна невід'ємна частина підготовки фахівців інженерно-педагогічної освіти. Ці зміни багато в чому зумовлювалися розвитком інженерно-педагогічної освіти як самостійної галузі вищої освіти. Збільшення кількості спеціальностей, за якими здійснювалась підготовка професійно-педагогічних кадрів, зумовлювало необхідність пошуку шляхів інтеграції галузевої виробничої і педагогічної складових інженерно-педагогічної освіти.

До 1987 р. з інженерно-педагогічних спеціальностей готувалися кадри з 28 спеціалізацій [7, 8].

На початку 90-х рр. ХХ століття стала активно розвиватися підготовка фахівців професійно-педагогічної освіти в інших професійних сферах, наприклад, зооінженер-педагог, ветеринарний лікар-педагог, дизайнер-педагог і т.д.

Згодом, у зв'язку з розвитком підготовки фахівців професійно-педагогічної освіти неінженерної спрямованості, присвоювана випускникам кваліфікація стала називатися "інженер-педагог", а напрям підготовки – "професійна освіта".

Зміна назв кваліфікації є дуже суттєвою, тому що поняття викладач набагато вужче, ніж "педагог", і, загалом, припускає наявність основної професії "інженер" (з правом викладання певних дисциплін). Дефініція "педагог" є більш широким і передбачає (у порівнянні з поняттям "викладач") більш глибоке знання базових основ педагогіки і психології, уміння проектувати й

управляти навчально-виховним процесом. Крім того за кваліфікацією "інженер-педагог" передбачено здобуття лише основної професії, й провідною діяльністю є педагогічна.

Отже аналіз науково-методичних і педагогічних літературних джерел засвідчив про наявність різноманітних підходів до розкриття поняття інженерно-педагогічна освіта та інженерно-педагогічна діяльність. Узагальнюючи різні точки зору, ми розуміємо, що інженерно-педагогічна діяльність призначена для цілеспрямованої підготовки і перепідготовки викладачів спеціальних і технічних дисциплін, а також майстрів виробничого навчання для закладів освіти, які реалізують програми основної і додаткової професійної освіти.

Проте, вже зараз ми припускаємо, що проблема дослідження інженерно-педагогічної освіти потребує встановлення її періодизації, узагальнення поглядів практиків і науковців у різні періоди на її зміст та функції інженера-педагога.

Література

1. Жукова Н.М. Совершенствование структуры содержания психолого-педагогической подготовки инженера-педагога. Дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1990. – 224 с.
2. Зеер Э.Ф. Педагогические особенности и закономерности становления личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. // Психологические особенности профессионального становления личности инженера-педагога: Сб. науч. тр. -Свердловск : СИПИ, 1991. – С. 3 – 16.
3. Коваленко О.Е., Брюханова Н.О., Мельниченко О.О. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. пр. –Х., 2005. – Вип. 10. – С.7-20.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / П. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
5. Нечаев, Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / Н. Н. Нечаев. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 166 с.
6. Соколов Б.А. Система общетехнической и педагогической подготовки инженеров-педагогов в техническом вузе. Дис. ... докт. пед. наук. – Владимир, 1983. – 393 с.
7. Тенчурина Л.З. История профессионально-педагогического образования: Монография. - М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 304 с.
8. Федоров В.А. Профессионально-педагогическое образование; теория, эмпирика, практика. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 330 с.

Резюме

В данной статье рассматриваются трактовки термина "профессионально-педагогическое образование", научные подходы к исследованию инженерно-педагогической деятельности. Раскрывается понятие "инженер-педагог". Представлены различные научные подходы к исследованию инженерно-педагогической деятельности. Выделены основные стадии профессионального становления инженера-педагога в зависимости от изменения социальной ситуации. Указаны основные структурные компоненты и функциональные элементы инженерно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: инженерно-педагогическое образование, профессиональная деятельность, инженерно-педагогическая деятельность профтехобразование.

Summary

The article deals with the term "vocational pedagogical education" interpreting, as well as with scientific approaches to the study of engineering and pedagogical activities. The concept "engineering teacher" is revealed. Different approaches to the study of engineering and pedagogical activities are given. The main stages of an engineering teacher professional development which depend on social changes are singled out. The basic structural components and functional elements of engineering and pedagogical activities are pointed out.

Key words: engineering and pedagogical education, professional activities, engineering and pedagogical activities, professional technical education.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ НА ЗАНЯТТЯХ У ПТНЗ

У статті розкриті аспекти підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання творчих технічних задач на заняттях у професійно-технічних навчальних закладах.

Ключові слова: технічна творчість, творча задача, інженер-педагог.

Актуальність теми. Сучасному суспільству необхідні творчо розвинені фахівці, які здатні самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в стрімкому потоці наукової і технічної інформації, передбачати тенденції розвитку науково-технічного прогресу, вміти критично мислити, висувати і захищати свою точку зору.

Технічна творчість є основною умовою постійного технічного прогресу в суспільстві. Перехід до принципово нових технологій може бути здійснено тільки за наявності грамотних фахівців, які володіють сучасними технологіями творчого пошуку. Із завданнями підготовки такого фахівця сьогодні може впоратися тільки викладач-професіонал, який повинен знати не тільки предмет викладання, а й вміти організувати творчу, пізнавальну діяльність учнів.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема формування майбутнього фахівця у навчально-виховному процесі вишу знайшла своє відображення в різних психолого-педагогічних дослідженнях.

При підготовці інженерів-педагогів важлива роль належить творчим задачам як одній з форм проблемного навчання. Окремі питання застосування у навчально-виховному процесі вищої школи пізнавальних задач розглянуті В. І. Загвязінським [1], П. І. Підкасистим, А. Є. Пасекуновим [2].

Наукові праці П. М. Андріанова [3], Г. С. Альтшуллера [4], М. М. Зіновкіної [5] та їх наукових шкіл присвячені обґрунтуванню оптимальних методів, засобів, організаційних форм і педагогічних умов, що активно розвивають творче мислення студентів вишів.

Роль задач у навчальному процесі визначається, з одного боку, тим, що кінцева мета навчання будь-якого предмета зводиться до оволодіння методами вирішення певної системи задач. З іншого боку – досягнення цілей навчання можливе лише за допомогою рішення студентами навчальних завдань, тобто коли розв'язання задач виступає як засіб і як мета.

Мета статті – визначити теоретичні аспекти підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання творчих технічних задач на заняттях у професійно-технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Урахування особливостей учнів носить комплексний характер і здійснюється на кожному етапі навчання: при визначенні мети, мотивації навчання, вирішенні творчих задач, визначенні способів дій. Індивідуалізація навчання одночасно передбачає диференціацію навчального матеріалу, ознайомлення з системами творчих задач різної складності та спрямування.

Доцільно виділяти як основний навчальний матеріал, що стосується всіх учнів, так і допоміжний для роботи з різними групами та окремими учнями. У міру опанування учнями на більш високому рівні творчою діяльністю допоміжний матеріал і його функції істотно змінюються, зокрема він може бути додатковим, допоміжним або проміжним.

Більшість науковців, які досліджували методи навчання, прийшли до висновку, що в будь-якому акті діяльності, як правило, поєднується кілька методів, у тому числі репродуктивних і проблемно-пошукових. Вони взаємно проникають один в одного, характеризуючи з різних боків взаємодію педагога і учнів.

Одночасно не можна обійти увагою систему послідовних взаємопов'язаних дій педагога і учнів, які забезпечують успішне засвоєння навчального матеріалу. Сьогодні поряд з традиційними методами навчання все частіше застосовується проблемний підхід до організації процесу навчання, якому відповідає особливий вид навчання, що отримало назву проблемне.

У залежності від ступеня творчої самостійності учнів у навчанні виділяють репродуктивні і проблемно-пошукові методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

Майбутній інженер-педагог у процесі підготовки повинен бути ознайомлений з такими видами проблемно-пошукових методів організації діяльності учнів:

- метод проблемного викладу;
- частково-пошуковий або евристичний метод;
- дослідницький метод.

Особливу увагу слід приділяти вивченню дослідницького методу, оскільки він визначається як основний у творчій діяльності, передбачає готовність учня до цілісного вирішення проблемної задачі й самостійного проходження його необхідних етапів [6].

При організації підготовки майбутніх інженерів-педагогів слід врахувати, що використання дослідницького методу в навчанні має і певні труднощі, пов'язані з адаптацією до нього педагога, складнощами відбору та нормуванням навчального матеріалу, управлінням навчальним процесом з урахуванням витрат часу.

У системі фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання задач різного типу в умовах ПТНЗ поряд із загальними методами навчання розглядаються різні методи пошуку нових технічних рішень.

У дослідженнях А. В. Бичкова, присвячених технічній творчості учнів, розкрито доцільність комплексного використання сучасних методів пошуку нових технічних рішень як ефективного засобу розвитку творчої особистості та професійної майстерності [7].

Таким чином, вирішення творчої технічної задачі передбачає сукупність прийомів розумової діяльності, пов'язаних з виконанням операцій зі збору, аналізу, обробки та зберігання необхідної інформації.

У процесі фахової підготовки майбутній інженерів-педагог повинен усвідомити, що розв'язування задач необхідне для пошуку нових технічних рішень, реалізації корисних, усунення або ослаблення непотрібних і зайвих зовнішніх властивостей (функцій) об'єкта, а також для пошуку рішень, спрямованих на синтез нових або існуючих систем.

Інженер-педагог повинен володіти ефективними методами розв'язання творчих задач, які умовно можна розділити на дві основні групи:

1. Методи, що ґрунтуються на асоціативному мисленні й свідомо випадковому характері пошуку. Вони порівняно прості при використанні в практичній діяльності, але не пов'язані з сутністю досліджуваних об'єктів (метод спроб і помилок, мозковий штурм, синектика, метод контрольних питань, метод фокальних об'єктів, морфологічний аналіз).

2. Методи, що достатньо складні у використанні, але одночасно тісно пов'язані з сутністю об'єкта вивчення. В основі їх лежить науково обґрунтований алгоритм творчого процесу. Серед цієї групи, в першу чергу, необхідно назвати алгоритм розв'язання винахідницьких задач.

Обґрунтованість широкого вивчення студентами різних методів полягає в тому, що серед них немає жодного універсального, за допомогою якого можна було б вирішувати різноманітні творчі технічні задачі.

Ефективним дидактичним засобом розвитку творчих здібностей особистості, на думку В. Качнева, є пізнавальні задачі з технічним змістом [8].

У педагогіці немає єдиного підходу до розуміння специфіки задач з технічним змістом. С. Батишев і С. Шапорінський, характеризуючи технічне мислення майбутніх молодих робітників, звертають особливу увагу на специфіку технічних задач (проблем), у ході вирішення яких і здійснюється активізація розумової діяльності [9].

Ю. Столяров, Д. Комський, В. Гетта, А. Плуток, В. Колотілов технічні задачі, що мають ті чи інші суперечності, називають творчими [10].

Аналіз педагогічної практики і власного досвіду дозволяє зробити висновок, що при виборі задач, спрямованих на розвиток технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів, має бути враховано дві обставини.

По-перше, використання у навчальному процесі задач з виробничим змістом дозволяє здійснити попередню адаптацію учнів професійно-технічних навчальних закладів до умов майбутньої професійної діяльності, у цьому випадку:

– зміст задач максимально наближений до змісту та технологій сучасного виробництва та враховує його специфіку;

– передбачає для вирішення задач використання узагальнених знань з основ наук, загальнотехнічних і спеціальних предметів;

– хід розв'язування задач співпадає з послідовністю конструювання та технологічного процесу виготовлення виробів.

По-друге, застосування комплексу знань, умінь і навичок, що формуються в процесі навчання. Цілеспрямована реалізація міжпредметних зв'язків дозволяє інженеру-педагогу активізувати роботу учнів на уроці, стимулює у них творчий пошук, дозволяє здійснити індивідуальний підхід, економить час за рахунок усунення дублювання навчального матеріалу, що в цілому сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу у професійно-технічному навчальному закладі.

Висновок. Активізація діяльності учнів у процесі навчання технічній творчості виявляється складною комплексною проблемою, що включає розробку нових концепцій, ідей і підходів удосконалення технології передачі знань і умінь, створення такого середовища навчально-виховного процесу, що максимально сприяє підвищенню професійної майстерності майбутніх фахівців сучасного виробництва.

Таким чином, підготовка педагогічних кадрів для системи ПТНЗ повинна враховувати дані тенденції і передбачає:

– ознайомлення майбутніх інженерів-педагогів з різними освітніми технологіями, у основі яких лежить використання проблемності;

– ознайомлення студентів з різними способами рішення творчих задач (вивчення правил побудови алгоритмів та різних систем аналізу);

– у межах психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів здійснювати ознайомлення з психологічними основами такого явища як творчість;

– у межах методичної підготовки майбутній інженер-педагог повинен засвоїти правила організації та проведення занять з використанням різних технічних задач.

Література

1. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.

2. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый, А. Е. Пасекунов. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

3. Техническое творчество учащихся : [пособие для учителей и руководителей кружков: из опыта работы] / Сост. П. Н. Андрианов. – М. : Просвещение. 1986. – 128 с.

4. Альтшуллер Г. С. Найти идею: введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – Новосибирск : Наука, 1986. – 209 с.

5. Зиновкина М. М. Как формировать творца новой техники в вузе / М.М. Зиновкина // Эффективные методы обучения. – М. : МАСИ, 1994. – С. 87-88.

6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер – М., 1981. – 186 с.

7. Бычков А. В. Основы изобретательской культуры / А. В. Бычков. – М. : Московский рабочий, 1990. – 99 с.

8. Качнев В. И. Обучение конструированию на уроках труда : [пособие для учителя] / В. И. Качнев. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Просвещение, 1976. – 158 с.

9. Основы профессиональной педагогики : [профпедагогика]; под ред. С. Я. Батышева, С. И. Шапоринского. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – М. : Высш. школа, 1977. – 304 с.

10. Техническое творчество учащихся: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов и учащихся пед. уч-щ] / [Ю. С. Столяров, Д. М. Комский, В. Г. Гетта и др.]; под ред. Ю. С. Столярова, Д. М. Комского. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

Резюме

В статье рассмотрены целесообразность использования творческих технических задач на занятиях в ПТУ при подготовке будущих инженеров педагогов.

Ключевые слова: техническое творчество, творческая задача, инженер-педагог.

Summary

The article examines the feasibility of using creative technical problems in the classroom in vocational education preparing of future engineers and teachers.

Key words: technical creativity, creative problem, the engineer-teacher.

УДК 378

С. В. Бондаренко

ВИХОВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЇ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

У статті розкривається виховний потенціал виробничої практики, педагогічні умови її організації, необхідні професійні та моральні якості майбутніх фахівців.

Ключові слова: виробнича практика, професійний ідеал, професійні якості.

Постановка проблеми. Сьогодні під впливом науково-технічного прогресу праця людини постійно наповнюється інтелектуальним змістом і потребує системної підготовки висококваліфікованих, конкурентноспроможних та мобільних на ринку праці робітників. Важливою складовою змісту професійної підготовки майбутніх вчителів технологій є виробнича практика, що сприяє зростанню міцності теоретичних знань, удосконаленню практичних умінь, закріпленню навичок, розвитку професійної самостійності, оволодіння ними прогресивними технологіями, досвідом роботи новаторів.

Виробнича практика є складовою частиною навчально-виховного процесу та має ті ж методологічні корені, що й професійна педагогіка. У енциклопедії професійної освіти поняття "виробнича практика" зазначено як самостійна форма виробничого навчання, у процесі якої студенти в умовах діючого виробництва виконують реальні виробничі завдання, що визначені навчальною програмою. Виробнича практика є інтегруючим видом підготовки спеціаліста, завдяки якому студенти вивчають технологічні процеси, специфіку організації праці та засоби виробництва, вдосконалюють уміння та навички, опановують нову техніку й обладнання, розширюють та поглиблюють виробничий досвід [14, с. 354-356].

Аналіз досліджень і публікацій. Багато педагогів приділяли увагу проблемі організації виробничої практики. Так, теоретичні аспекти організації виробничої практики розглянуто у роботах С. Я. Батишева [1], Т. А. Дев'ятьярової [3], В. А. Панкратової [7], В. А. Скакуна [10], О. І. Титова [11] та ін. Проблему виховання під час виробничого навчання в своїх працях розглядали М.К.Будніков [2], М.М.Д'яченко [4], Н.Г.Ничкало [5] та ін.

Основне призначення виробничої практики науковці вбачали у формуванні висококваліфікованого працівника та випробуванні його професійних здібностей та можливостей в умовах виробництва; сприянні самореалізації майбутнього працівника, підтриманні у нього професійного інтересу, утворенні потягу до самоосвіти як умови ефективності здійснення професійної діяльності [5,11]. На основі вищезазначеного можна виділити чотири функції виробничої практики: організаційно-розвивальну, виховну, стимулюючу та аналітико-рефлексійну, що забезпечують накопичення знань та вдосконалення вмінь, аналізування результатів практичної діяльності, виховання культури праці, поваги до обраної професії, самостійності, а також розвиток організованості, бережливості, акуратності, уважності тощо.

Отже, організація виробничої практики являє собою важливу наукову проблему, оскільки спрямована на удосконалення процесу професійного навчання та сприяє взаємозв'язку теорії з практикою.

Метою статті є аналіз різних підходів у науково-педагогічній літературі щодо виховання інтересу до професії у процесі виробничої практики.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що проведення виробничої практики сприяє формуванню у студентів гордості за свою професію, поваги до суспільно корисної праці, наполегливості у досягненні мети та подоланні труднощів, що складає основу професійної майстерності. Цінним, з цього приводу, є висловлювання

М. М. Дьяченко, який вважав, що основна мета професійного виховання, полягає у формуванні в людях професійних та моральних якостей, які необхідні для успішної діяльності у конкретній галузі праці [4, с. 14, 41].

Видатний соціолог І. С. Кон підкреслював, "щоб бути дійсним суб'єктом праці, пізнання і спілкування, індивід повинен перш за все усвідомити свій соціальний статус, визначити свою мету життя, ідеали та знайти можливості їх предметної реалізації" [13, с. 77].

Прояв інтересу до професії – це перш за все трансформація життєвої мети у мету професійної діяльності, яка знаходить своє відображення у професійному ідеалі.

Отже, із вищевикладеного, можна зробити висновок, що найважливішим аспектом виховання інтересу до професії є формування у студентів життєвої цілеспрямованості, професійного ідеалу, тобто розкриття місця і ролі людини у суспільстві, ролі професійного праці у соціальному самоствердженні, системи тих соціальних і професійних якостей, якими повинен володіти сучасний працівник високої кваліфікації.

Мова йде про формування у студентів чіткого уявлення про ті вимоги до особистості, що пред'являє сучасне виробництво, про виховання у них готовності відповідати цим вимогам. Тільки якщо студенти усвідомлюють місце і роль професійної діяльності у своєму житті, тоді це свідчить про стійкий та свідомий інтерес до професії.

Під професійним ідеалом розуміють узагальнений образ, який вбирає в себе найцінніші, найважливіші риси особистості, представника професії, що служить зразком для майбутнього молодого працівника. Головними якостями є: добре знання професії, вміння передати власний досвід, знання, чесність, вимогливість до себе і до оточуючих, працелюбність.

У формуванні професійного ідеалу особливе місце займає період введення у професію, що вирішує такі завдання:

- вивчення мотивів і факторів вибору професії, наявність і рівень розвитку інтересу до професії, рівень пізнавального і практичного знайомства з нею;

- здійснення діагностики індивідуальних здібностей студентів, рівня розвитку морально-вольових якостей;

- ознайомлення з вимогами, що ставить сучасне виробництво;

- знайомство з трудовими і життєвими біографіями ветеранів праці, найкращих працівників і новаторів виробництва;

- організація навчально-виробничої діяльності, що сприяє розвитку у студентів впевненості у правильності вибору професії, у здатності нею успішно оволодіти.

У період введення у професію виділяють два важливі аспекти: пізнавальний і практичний. Перший передбачає розкриття перед студентами ролі та місця професійної діяльності у соціальному становленні особистості, системи вимог сучасного виробництва до працівників високої кваліфікації, ознайомлення із шляхами і засобами досягнення професійного ідеалу; другий – організація навчально-виробничої діяльності студентів у процесі якої можна реально відчувати свої професійні перспективи.

Формування професійного ідеалу на початковому етапі навчання дає можливість зародження інтересу до професії. Подальший розвиток, перехід у стійку рису особистості залежить від того, наскільки усвідомлюється студентами реальність ідеалів, від рівня організаційно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, готовності до професійної діяльності.

Професійний ідеал – це тільки основа для розвитку інтересу до професії. Важливим є те, щоб студенти постійно відчували результати свого духовного розвитку, професійних здібностей, тобто своє наближення до ідеалу.

Інтерес до професії передбачає активну, творчу діяльність, що базується на глибоких знаннях і творчих здібностях у вирішенні поставлених перед працівником задач. Виробниче навчання є саме такою сферою практичної діяльності, що базується на досить широкому діапазоні загальнонаукових, політехнічних, професійних знаннях. У свою чергу, сама практична діяльність виступає в якості джерела пізнання, засобу інтелектуального розвитку студента. Усе це свідчить про наявність тісного взаємозв'язку пізнавального і професійного інтересу. Цей

зв'язок має взаємно-стимулюючий характер, тобто студент навчається не заради самих знань, а для того, щоб їх використовувати у організації своєї життєдіяльності.

Виховання інтересу до професії у процесі виробничого навчання передбачає наявності певних педагогічних умов. Так, М. Н. Скородумов виділяв такі умови: а) наявність загальної мети і мотивів праці; б) зв'язок виробничого і теоретичного навчання; в) розвиток науково-технічної думки студентів. В свою чергу, Адаскін Б. І. вказав, що на виховання інтересу до професії у процесі виробничого навчання суттєвий вплив здійснюють такі фактори: 1) впевненість у необхідності оволодіння професією; 2) змістовність навчальної праці; 3) успішність трудової діяльності; 4) позитивний приклад людей, які оволоділи професією [13, с. 81-82].

Докладно роль виробничої практики розглянуто у дисертаційному дослідженні Попової Т.І. "Педагогічні умови організації виробничої практики у професійно-технічних училищах швейного профілю в Україні (друга половина ХХ століття)". У роботі розкрито сутність виховного потенціалу виробничої практики, а також визначено, що професійне виховання забезпечувалось, по-перше, єдністю теорії та практики, по-друге, інтеграцією навчання та виховання у єдиний процес.

У ході дослідження встановлено, що виробнича практика забезпечувала [9, с. 176-187]:

– виховання професійної етики, що передбачало виховання відповідальності за здійснення професійної діяльності як у професійному, так і у моральному плані, професійної честі, з метою підтримки престижу обраної професії та для формування остаточної впевненості в правильності вибору даної спеціальності [8; 10; 12];

– виховання самостійності, що засновано на свідомому, систематичному та міцному оволодінню основними прийомами праці зі спеціальності, що знаходило відбиток в уміннях робітника варіювати своїми діями в залежності від умов, що змінюються, вносити пропозиції до наміченого плану роботи, коректувати способи його здійснення, самостійно розбиратися в сутності вимог, знаходити помилки, попереджати та усувати їх, планувати роботу, раціонально її виконувати, контролювати свої дії [6; 10];

– виховання поваги до трудової діяльності, що вимагало вироблення поглядів на працю як на основу життя, джерело матеріального та духовного багатства суспільства, фізичного та духовного розвитку людини, формування трудової дисципліни у студентів, що ґрунтувалось на внутрішній переконаності у необхідності дотримуватися визначених правил та вимог, на розумінні смислу та значення цих вимог, на прагненні якнайкраще виконати доручену справу [6, с. 389-391], усвідомлення ролі праці, своєї професії у процесі життєдіяльності спричиняло досягнення високоякісних результатів праці, що засновувалось на удосконаленні професійної майстерності та старанності, формування високої культури праці, що включало додержання технологічної дисципліни, виробничої етики, грамотне використання навчально-технічної документації, бережливе ставлення до обладнання, матеріалів, а також раціональну організацію праці [10,13];

– виховання творчого ставлення до своєї справи, що ґрунтувалось на формуванні та розвитку у студентів кмітливості, працездатності, зосередженості, захопленості ідеєю, критичному ставленні до себе і до своєї роботи, прагненні отримання оригінального результату, постійного удосконалення професійної майстерності та настрою на пошук нового [6,10,13];

– виховання любові та поваги до професії як першої життєвої потреби, що засновувалось на розкритті студентами суспільного і особистісного значення обраної професії, підвищенні професійної кваліфікації. У ході практики важливим визначалося також і формування у студентів установки на можливість та необхідність соціального просування протягом трудової діяльності від менш складних до більш складних та відповідальних видів праці; розкриття користі знань, можливостей для творчого зростання, характеру труднощів, що можуть їх очікувати у реальній практиці [13].

Отже, як свідчать результати дослідження, у ході виробничої практики у студентів формувалися, удосконалювалися особистісні якості (наполегливість, самостійність, впевненість тощо) та здібності, відбувалось посилення несхильного прагнення до підвищення якості та продуктивності праці на підставі використання новітніх досягнень науки та техніки, а також

розвитку загальної культури особистості, яка виступала могутнім та надзвичайно ефективним засобом поліпшення його працездатності, накопичувався виробничий досвід, формувалась психологічна та професійна готовність до трудової діяльності, виховувалась звичка до щоденної праці, прищеплювались навички трудової культури, що пов'язані з умінням планувати та раціонально використовувати свою працю, правильно розподіляти робочий час та трудові зусилля, доводити почате діло до кінця [9, с. 176-187].

Висновки. Розглядаючи проблему формування інтересу до професії у процесі виробничого навчання, можемо визначити основні напрями педагогічної діяльності:

1. Формування професійного ідеалу та життєвої цілеспрямованості.
2. Розвиток професійного мислення (технологічне та оперативне мислення).
3. Формування морально-вольових професійно важливих якостей (ініціативність, наполегливість, самостійність, впевненість, дисциплінованість, працелюбність, відповідальність).
4. Розвиток психофізіологічних професійно важливих якостей (спостережливість, емоційна стійкість).

Література

1. Батышев С. Я. Производственная педагогика: учебник для работников, занимающихся подготовкой и повышением квалификации рабочих на производстве. / С. Я. Батышев – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Машиностроение, 1976. – 687 с.
2. Будников Н. К. Воспитательная работа мастера в процессе производственной практики на предприятии. / Н. К. Будников. – М. : Высш. шк., 1975. – 16 с.
3. Девятьярова Т. А. Методика производственного обучения: методика и организация производственного обучения в учебно-производственных мастерских швейного профиля. Конспект лекций для студентов специальности 7.010104 Профессиональное обучение. Технология текстильной и легкой промышленности. / Т. А. Девятьярова. – Харьков : УИПА, 2000 – 33 с.
4. Дьяченко Н. Н. Профессиональное воспитание учащейся молодежи: профпедагогика. / Н. Н. Дьяченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1988. – 144 с.
5. Ничкало Н. Г. Воспитание рабочей смены. / Н. Г. Ничкало – Киев : Политиздат Украины, 1982. – 199 с.
6. Основы профессиональной педагогики. / ред. С. Я. Батышев, С. А. Шапоринский. – М. : Высш. шк., 1977. – 504 с.
7. Панкратова В. А. Основы производственного обучения швейников: метод. пособ. / В. А. Панкратова. – М. : Высш. шк., 1991. – 240 с.
8. Педагогика. / ред. А. П. Кондратюк. – К. : Вища шк., 1976. – 374 с.
9. Попова Т. І. Педагогічні умови організації виробничої практики у професійно-технічних училищах швейного профілю в Україні (друга половина ХХ століття): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. / Попова Тетяна Іванівна. – Харків, 2007. – 237 с.
10. Скакун В. А. Методика производственного обучения. Ч. 2. / В. А. Скакун – М. : Профессиональное обучение, 1992. – 162 с.
11. Титов А. И. Методика производственного обучения в профтехучилищах: в период обучения на предприятиях. – 2-е изд., перераб. и доп. / А. И. Титов. – Минск : Высшейш. школа, 1979. – 175 с.
12. Федцов В. Г. Профессиональная этика и культура бытового обслуживания: учеб. пособ. для кадров массовых профессий. / В. Г. Федцов. – М. : Легкомбытиздат, 1989. – 96 с.
13. Формирование у учащихся ПТУ устойчивого интереса к избранной профессии / за ред. А. А. Вайсбурга. [та ін.] – М. : Высш. шк., 1989. – 207 с.
14. Энциклопедия профессионального образования. Т. 2. / ред. С. Я. Батышев. – М. : АЛЮ, 1999. – 488 с.

Резюме

В статье раскрывается воспитательный потенциал производственной практики, педагогические условия ее организации, профессиональные и моральные качества будущих специалистов.

Ключевые слова: производственная практика, профессиональный идеал, профессиональные качества.

Summary

The meaning of the industrial practice educational potential, pedagogical conditions of its organization, professional and moral features of future specialists are disclosed in the article.

Key words: professional ideal, industrial practice.

УДК 378

Н. В. Анан'єва

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

В статті розглядаються аспекти формування спеціальної компетенції майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю у процесі вивчення спеціальних дисциплін: "Технології будівельних процесів" та "Технології зведення будівельних споруд".

Ключові слова: професійна освіта, інженер-педагог, компетентність, компетенція, інженерно-педагогічна освіта, виробничо-технологічна діяльність.

Постановка проблеми. У даний час на Україні проводиться комплексна модернізація системи професійної освіти, що обумовлено збільшеними вимогами, які успішно реалізують досягнення науково-технічного прогресу у всіх сферах суспільного життя. Найбільш затребуваними стають фахівці, які ефективно здійснюють професійну діяльність в нестандартних умовах, швидко адаптуються до сучасних умов праці, адекватно оцінюють свою діяльність, проявляють професійну мобільність.

У зв'язку з цим виникає питання про формування в процесі професійного навчання специфічних якостей майбутнього фахівця, визначених як "компетентність" і "компетенція".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання компетентнісного підходу вперше було розглянуто в педагогічних публікаціях у 80-х роках минулого сторіччя (Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Дж. Рівний, А. Шелтен). У російській педагогічній літературі питання компетентнісного підходу і умови впровадження їх в освіту педагогів розглядали В. Байденко, Л. Берестова, В. Болотов, А. Вербицький, О. Денісов, Е. Зеєр, І. Зимня, Р. Ібрагимов, Н. Кузьміна, О. Ларіонова, А. Марков, В. Серіков, Р. Соломіна, Ю. Татур, А. Хуторський та ін. Розвитку професійно-педагогічній компетентності присвячені роботи українських авторів Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, І. Родігиной, С. Ракова, В. Бондаря, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя.

Компетентнісний підхід проголошується як одне з важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти. "Компетентнісний підхід – це підхід, що акцентує увагу на результаті освіти, при цьому, як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях" [1]. "Мета компетентнісного підходу – забезпечення якості освіти" [1].

Особливе значення у вирішенні проблеми навчання у вищій професійній школі набуває компетентнісний підхід. Компетентність (лат. *competens* – відповідний, здатний) – володіння знаннями і вміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні думки, оцінки. Під час дослідження професійної компетенції педагога А. Маркова зробила висновок, що професійна компетенція педагога – "це така діяльність вчителя, в якій на досить високому рівні реалізується педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, виявляється особа викладача, в якому досягаються відмінні результати в навчанні і у вихованні учнів" [4].

Поняття "компетентність" пов'язане з поняттям "компетенція", під якою розуміють коло питань, в яких фахівець має бути компетентний, сферу діяльності, в якій він реалізує свою професійну компетентність. Компетенції, на думку І. А. Зимньої [2], як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення, знання, уявлення, програми (алгоритми) дій,

системи цінностей і стосунків) виявляються у компетентностях людини. "Оскільки коло питань", в яких має бути компетентний фахівець (тобто, його компетентність) широке і неоднорідне, то в структурі професійної компетентності прийнято виділяти різні компоненти, тобто компетенції.

Виклад основного матеріалу. Система інженерно-педагогічної освіти покликана готувати інженерно-педагогічні кадри для системи початкової і середньої професійної освіти. До неї входить підготовка педагогів професійного навчання, при цьому, необхідно відзначити, що інженерно-педагогічна освіта є самостійним видом освіти, який не слід розуміти як просте складання інженерної і педагогічної.

Специфічні особливості вищої інженерно-педагогічної освіти розглянуто в роботі В.А. Федорова [6]. Інженерно-педагогічна освіта орієнтована не на загальноосвітні предмети, не на продукти і процеси виробництва товарів і послуг, а на групу робочих професій, на професійно-кваліфікаційні вимоги до робітників. Особливості спеціальної підготовки майбутніх інженерів-педагогів складаються з освоєння прийомів проектування і реалізації власних методик підготовки робочих по спектру професій і обов'язкового отримання кваліфікації по робочій професії. Професійна спрямованість освітнього процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів реалізується в інженерно-педагогічній підготовці на основі глибокої інтеграції дисциплін психолого-педагогічного і галузевого компонентів освіти.

Зміст інженерно-педагогічної освіти проектується з урахуванням виконання фахівцем повного спектру інженерно-педагогічних функцій, які включають діяльність педагога, інженера і робітника, і з урахуванням формування особи фахівця, здібної до самоосвіти, самореалізації, конкурентоздатної, професійно мобільної.

Виробничо-технологічна діяльність має місце не лише в структурі професійної діяльності інженера-педагога, але і в структурі діяльності інженера і технолога. Аналіз цього феномену з позицій інженерної і інженерно-педагогічної освіти дозволяє скоректувати і обґрунтувати підготовку фахівців до виконання даної діяльності.

Роботи, що виконуються інженером-педагогом в межах виробничо-технологічної діяльності, по виробничій природі ідентичні роботам, які виконуються інженерами і техніками-технологами в процесі їх виробничої діяльності. Проте, характер, структура і спрямованість дій інженера-педагога і інженера при проведенні ідентичних робіт мають істотні відмінності, що обумовлено педагогічним характером діяльності інженера-педагога. Аналіз структури виробничо-технологічної діяльності інженера-педагога і інженера проведений на основі підходу до структури діяльності А. Н. Леонтьєва [3].

При здійсненні виробничо-технологічної діяльності інженер-педагог не прагне до створення нової техніки або вирішення тих або інших виробничих проблем, він вирішує, перш за все, педагогічні завдання, маючи при цьому інші цілі, які відрізняються від цілей інженера. Інженер-педагог, окрім технічного, технологічного, організаційно-економічного і інших компонентів своєї діяльності завжди опирається на педагогічний, який є стрижнем і об'єднує всі інші, що підлегли йому.

Аналіз виробничо-технологічної діяльності інженера-педагога дає можливість виявити компоненти, які повною мірою розкривають зміст спеціальної компетенції майбутніх інженерів-педагогів і можуть бути ефективно сформовані в процесі його підготовки. У структурі спеціальної компетенції інженера-педагога виявлено теоретико-технологічний, проектно-конструкторський, технологічний, організаційно-експлуатаційний, робочо-професійний компоненти. Ці діяльнісні характеристики, що входять до складу спеціальної компетенції майбутніх інженерів-педагогів, передбачають інтеграцію знань, засвоєних учбово-практичних умінь, а також сформованих професійних якостей, таких як розвинене технічне і творче мислення, конструкторсько-технологічні здібності, просторова уява, організованість, спостережливість, точність.

Крім того, необхідно відзначити, що професія інженера-педагога передбачає обов'язкове володіння робочою професією. Ефективність опанування робочою професією інженером-педагогом тісно пов'язана з розвитком відповідних професійно важливих якостей, що необхідно враховувати в процесі його професійної підготовки.

Формування спеціальної компетенції майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю перш за все здійснюється в межах циклу дисциплін галузевої підготовки, що включають загальнотехнічні, спеціальні дисципліни а саме "Технологія будівельних процесів" та "Технологія зведення будівельних споруд", а також проходження практик – технологічної і по робочій професії.

Основу діяльності інженера-педагога складає проектування процесу підготовки кваліфікованих робітників для будівельної галузі виробництва. Це передбачає необхідність формування знань будівельного виробництва, особливо техніку і технологію на певному інженерному рівні. Спеціальні дисципліни займають важливе місце в підготовці фахівця, які за змістом, формам і методам навчання мають специфічні особливості порівняно з дисциплінами загальноосвітніми і загальнотехнічними. Основне завдання їх вивчення – набуття студентами знань про теоретичні основи, які закладено у суті процесів будівельного виробництва, знанні будівельних матеріалів, методології проектування, технології і організації будівельного виробництва, про систему машин, механізмів, апаратів і приладів [5].

Особливе місце у змісті вивчення спеціальних дисциплін займають форми і методи навчання. Обов'язковим компонентом є практичні і лабораторні роботи, особливе значення має планування самостійної роботи студента до яких відноситься курсове проектування, виконання розрахунково-графічних робіт, доповідей, рефератів, дослідницька робота. Використовуються різні методи навчання спеціальним дисциплінам, а саме: проблемне навчання, комп'ютерне навчання, індивідуальний підхід, особово-орієнтоване навчання.

Висновки. На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що спеціальні дисципліни є базисом, який лежить в основі формування спеціальної компетенції, а при їх вивченні можливе формування спеціальної компетенції як інтеграційної особової характеристики майбутнього фахівця, який буде користуватись попитом у працедавців у сучасних соціально-економічних умовах, які змінюються дуже швидко.

Література

1. Зеер Е. Ф. Компетентностный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования / Е. Ф. Зеер // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. Вып. 1 (37). – С.5.
2. Зимня И. А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. / А. Н. Леонтьев – М.: Изд-во МГУ, 1981.-186 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. –М. : Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 308 с.
5. Скакун В. А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в средних ПТУ: метод. Пособие / В. А. Скакун – М. : Высшюшк.,1987. – 272 с.
6. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование России: сущность, ведущие понятия: Проблемы инженерно-педагогического образования. Сб. науч. трудов / В. А. Федоров 2003.- С.58-67.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы формирования специальной компетенции будущих инженеров-педагогов строительного профиля в процессе изучения специальных дисциплин "Технология строительных процессов", "Технология возведения строительных сооружений". Подчеркивается, что особое место в содержании изучения специальных дисциплин занимают формы и методы обучения.

Ключевые слова: профессиональное образование, инженер-педагог, компетентность, компетенция, инженерно-педагогическое образование, производственно-технологическая деятельность.

Summary

The article deals with the forming of future building engineering teachers' special competency at the process of studying special subjects. The particular place of forms and methods of teaching in the content of special subjects' studying is focused.

Key words: professional education, engineering teacher, competence, competency, engineering-pedagogical education, industrial-technological activities.

УДК 376.36 (043.3)

А. И. Долженко

СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

У статті аналізуються проблеми соціально-трудової адаптації особистості розумово відсталих дітей.

Ключові слова: дефектологія, аномальна дитина, діти з легкою розумовою відсталістю, адаптація, соціалізація.

Постановка проблеми. Проблема социально-трудова адаптації аномальних дітей являється багатофакторною: обумовлена якісним своєобразием структури дефекта, характером загального психофізического розвитку, рівнем підготовки к труду в процесі спеціально організованого корекційно направленої шкільного і сімейного навчання, виховання; умовами організації праці по місці роботи випускників; наявністю спеціальних організацій, займаючихся питаннями їх трудоустроїства. По тому ця проблема являється міждисциплінарною і розглядається всесторонньо в дослідженнях психіатрів, психологів, педагогів і представителів багатьох інших наук.

Применительно к умственно отсталым детям социально-трудова адаптація розглядається як пристосування к самостійному труду і виховання здатності дотримуватися прийняті в суспільстві норми поведіння.

Цель статьи заключається в изучении основных научных представлений о социально-трудова адаптації умственно отсталых детей в научных исследованиях.

Анализ исследований и публикаций. Вопросы социально-трудова адаптації при умственной отсталости посвящены работы отечественных психіатров (Д. Е. Мелехова, В. С. Мерлина, С. С. Мнухина, О. Е. Фрейерова и др.).

Основные проблемы социально-трудова адаптації умственно отсталых детей раскрыты в исследованиях А. Г. Асафовой, Л. Вижье, П. В. Горонина, А. И. Иваницкого, В. Ю. Карвялиса и др.

Изложение основных результатов теоретического анализа проблемы. Используя клиничко-катамнестический метод исследования обучавшихся ранее во вспомогательных школах, в качестве основных критериев адаптації были приняты трудоустроїство, характер выполняемого труда, дисциплинированность на работе, поведение в быту и семье.

В клиническом прогнозе социально-трудова адаптації Д. Е. Мелеховым выделяется степень интеллектуального дефекта, а также такие особенности личности, как эмоциональная уравновешенность и целенаправленность, степень устойчивости и выносливости, характер интересов и побуждений, способность приспособления к окружающей среде. Эти показатели могут рассматриваться как положительные для адаптації индивида к требованиям общества, однако они не являются устойчивыми характеристиками личности, придающими ей стабильность, поскольку способны изменяться не только в связи с состоянием декомпенсации личности, но и с негативными влияниями среды. Это следует подчеркнуть особо относительно к умственно отсталым, так как данные характеристики не могут быть критериями прогноза их социальной адаптації, а скорее всего служить характеристиками психофізического развития личности.

В клиническом направлении изучения факторов, определяющих успешность социальной адаптації при нарушениях поведения у олигофренов, были выделены личностные критерии

адаптации – самооценка, уровень конформности поведения, характер конфликтов, в связи с чем необходимо рассмотрение понятия фрустрации.

В современном понимании В. С. Мерлин фрустрация – состояние дезорганизации сознания и деятельности, при котором мотив остается неудовлетворенным или его удовлетворение тормозится в результате возникающих препятствий и противоречий.

Л. С. Славина, изучая проблемы лидерства у аффективных детей, отмечала, что стремление к лидерству у них проявляется в ситуации неприятия в детском коллективе, по мере улучшения взаимоотношений со сверстниками, потребность в лидерстве постепенно ослабевает. Этот вывод ценен для выявления социально-психологических аспектов фрустрационного поведения. Нарушения межличностных отношений являются фрустрирующими факторами, приводящие к чувству неудовлетворения, страдания и неполноценности. Исчезновение фрустрирующей ситуации приводит к их ослаблению и даже исчезновению при условии, что такой тип фрустрации возникает эпизодически. При постоянном нарушении межличностных отношений формируется устойчивое аффективное поведение.

Таким образом, характер реагирования ребенка в ситуации фрустрации уточняет представления о психологической структуре его адаптивных механизмов.

Изучая особенности динамики интеллектуальной деятельности у детей с задержкой психического развития и олигофренией в степени дебильности, Л. И. Лычагина проблемы социальной адаптации видит в особенностях условий, в которых осуществляется социальное развитие детей данной категории. В качестве определяющего фактора выдвигается неприятие умственно отсталого ребенка в семье.

Как известно, в системе социальной адаптации умственно отсталых детей семья играет существенную роль. Семья – микросреда, окружающая учащегося в процессе обучения и после завершения образования. Семья, функционально связана с коллективом педагогов в решении вопросов социальной приспособляемости аномальных детей. Если первичные дефекты имеют биологическую природу, то вторичные – социальную. Они являются продуктом своеобразного положения, которое занимает аномальный ребенок в окружающей микросреде, результатом отношений, складывающихся между таким ребенком и микросредой.

Чтобы не произошел "социальный вывих" у умственно отсталого ребенка, необходимо, чтобы семья стала союзником школы, а не помехой в социальном воспитании, то есть семья должна сделать все, чтобы в ней создавался микроклимат, препятствующий формированию у ребенка вторичных психических наслоений, осложняющих и без того сложный процесс формирования социально значимых качеств личности. Можно считать благоприятной такую микросреду, когда учитывается психофизическое состояние ребенка, а перспективы развития оцениваются адекватно его возможностям. Такая современная семья уже не может обойтись без специальных дефектологических знаний.

Для совершенствования взаимодействия вспомогательной школы и семьи в деле повышения уровня социально-бытовой и трудовой адаптации необходимо изучить особенности положения детей в семье, определить характер взаимоотношения родителей со вспомогательной школой и уровень их педагогической и дефектологической грамотности, исследовать степень социально-бытовой ориентировки выпускников на первом этапе их самостоятельной жизни, проанализировать состояние работы вспомогательной школы с семьями учащихся, а также разработать рекомендации по совершенствованию системы взаимодействия вспомогательной школы и семьи в целях социальной адаптации школьников.

Кроме того, необходим учет факторов, влияющих на уровень социализации личности умственно отсталого ребенка в семье:

1. Количество детей в семье. Умственно отсталые дети чаще встречаются в многодетных семьях. Из-за загруженности домашними делами такому ребенку уделяется недостаточное внимание. Педагогически такие родители не всегда хорошо подготовлены к воспитанию аномального ребенка.

2. Образование родителей. Преобладают родители с начальным и неполным средним образованием, что говорит об их интеллектуальной ограниченности и о возможной

генетической обусловленности умственной отсталости. Воспитательное воздействие таких родителей, как правило, недостаточное. Прослеживается прямая зависимость уровня квалификации от образования: чем оно ниже, тем ниже квалификация – уборщицы, дворники, грузчики, подсобные рабочие... Уровень квалификации и образования отражаются на материальном обеспечении семьи.

3. Бытовые и материальные условия. Жилищные условия, санитарно-гигиенические условия жизни ребенка в определенной степени влияют на формирование личности умственно отсталого школьника.

4. Время определения умственной отсталости показывает, насколько родители грамотно и внимательно следили за развитием ребенка. Невнимание родителей приводит к позднему диагностированию и, как следствие, – к поздней коррекции со всеми вытекающими отсюда последствиями.

5. Оценка родителями возможностей своего ребенка. Неадекватное оценивание приводит к затяжным психотравмирующим ситуациям.

6. Осведомленность родителей о профессии, которой обучается их ребенок во вспомогательной школе, их представления о его будущей трудовой деятельности являются важным показателем адекватности оценки возможностей ребенка и их внимания к нему.

7. Негативное отношение родителей к детям (пьянство, аморальное поведение, проявление жестокости с их стороны) отрицательно влияет на интеллектуальное и социальное развитие умственно отсталого ребенка.

8. Знание учителями семей учащихся способствует улучшению отношения родителей к школе, учителю, оздоровлению семьи, повышению авторитета старших. Это является благоприятными предпосылками, обеспечивающие возможность правильного воспитания умственно отсталого ребенка.

Учет перечисленных факторов необходим для достижения положительных результатов в подготовке таких детей к самостоятельной жизни и труду в обществе.

Определенный интерес представляет исследование Г. Б. Шаумарова, посвященное социально-психологическим проблемам, возникающим при создании семьи бывшими воспитанниками школ для детей с задержкой психического развития, в которых отражаются недостатки их социальной адаптации, характерные и для семей выпускников вспомогательной школы.

Не претендуя на анализ психологических и социально-психологических механизмов адаптации, некоторые авторы (А. Г. Асафова, Л. Вижье, П. В. Горонин, А. И. Иваницкий, В. Ю. Карвялис) в структуре психолого-педагогического подхода к данной проблеме, отмечают важность правильного выбора профессии для каждого школьника.

Однако, в настоящее время в работе с умственно отсталыми детьми правильный выбор трудовой специальности для каждого ребенка представляет серьезную трудность.

При выборе профессии необходимо учитывать социальную значимость профессий, их доступность, коррекционную направленность. Нужно иметь в виду, что в связи с отсутствием профессиограмм по профилям трудового обучения во вспомогательной школе не все специальности отличаются высокой коррекционной направленностью на умственное развитие. Для коррекции недостатков умственного и физического развития наиболее пригодны столярное, слесарное и швейное дело. Возможна вариативность специализаций (например, картонажно-переплетное дело) для групп учащихся с осложненными формами умственной отсталости. Целесообразно преподавать профессиональный труд в 4 классе так, чтобы учащиеся проявили себя по основам нескольких профессий, чередуя профили по четвертям. Выбор профессий базируется на учете интересов, способностей и особенностей развития умственно отсталых школьников. При этом необходим учет возможности их трудоустройства.

От правильного выбора профиля трудового обучения зависит интерес к учению у ребенка-олигофрена: наблюдается активность в мыслительной деятельности, мобилизуется внимание, повышается настроение. Инертные дети становятся инициативными, а возмутители порядка – дисциплинированными. Усвоение программы проходит наиболее успешно.

Для пробуждения познавательного интереса необходимо строить занятия таким образом, чтобы они служили импульсом к продуктивным интеллектуальным операциям.

Сформированный интерес к работе – мощный источник активизации деятельности, развития интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы умственно отсталых школьников.

Отечественные ученые (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Г. М. Дульнев, А. Г. Морозова, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, Ж. И. Шиф) и др., исследовавшие умственно отсталых детей, пришли к выводу о том, что для общего развития этой категории детей важным является не всякое, а специально организованное обучение и воспитание, что пребывание детей этой категории в массовой общеобразовательной школе не приносит детям этой категории пользы, а порой приводит к тяжелым последствиям в их личностном развитии.

Специально же организованное обучение и воспитание, предусматривающее общее развитие умственно отсталых детей, направленное на формирование высших психических процессов, и прежде всего мышления, способствует продвижению таких детей в общем развитии и тем самым создает основу для социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы.

Кроме того, отмечается важность коррекции эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей, состояние которой влияет не только на усвоение знаний, умений и навыков детей, но и на их социально-трудовую адаптацию в дальнейшем.

Так, Л. С. Выготский совершенно справедливо считал, что весь ход развития ребенка основан на изменениях, происходящих в соотношении интеллекта и аффекта. Таким образом, рассматривая вопрос о взаимодействии организма и среды, он подчеркивал, что воздействие на ребенка окружающей среды определяется не только ее характером, но и индивидуальными особенностями субъекта, теми переживаниями, которые у него возникают, сформулировав таким образом понятие "социальная ситуация развития".

Рассматривая проблему возможности положительной динамики в умственном развитии изучаемой нами категории детей, следует отметить еще и положение Л. С. Выготского о зоне актуального и ближайшего развития. В этом отношении примечательно утверждение того, что зона актуального развития характеризуется теми заданиями, которые ребенок уже может выполнять самостоятельно. Именно эта зона дает представление об уровне обученности ребенка тем или иным знаниям, умениям и навыкам, а также о состоянии его познавательной деятельности на определенном этапе обучения и воспитания.

Выводы. Таким образом, анализ проблемы социально-трудовой адаптации в исследованиях умственно отсталых детей показывает, что:

1. Нельзя отрицать значимость зоны ближайшего развития в определении заданий, с которыми ребенок не сможет сам справиться, но которые он может выполнить с помощью взрослого, поэтому определение зоны ближайшего развития необходимо, поскольку это позволяет определить задачи потенциально возможные для решения тем или иным ребенком в недалеком будущем, т.е. предвидеть уровень его продвижения.

2. У умственно отсталого ребенка зона ближайшего развития очень ограничена, но она существует и это внушает оптимизм: дети этой категории способны к продвижению, которое иногда бывает незначительно, но, при создании соответствующих предпосылок, можно надеяться на ощутимое продвижение в той или иной области деятельности такого ребенка.

3. Выявлено, что для усвоения способов ориентировки в окружающем мире, для выделения и фиксирования свойств и отношений между предметами, для понимания важности определенных действий умственно отсталому ребенку требуется много вариативных повторений.

4. Дети рассматриваемой нами категории имеют недоразвитие моторики и зрительно-двигательной координации. Они проявляют слабый интерес к окружающему. Процесс познания осложняется нарушением произвольного внимания, существенным отставанием сенсорного развития, недифференцированностью и узостью восприятия, неполноценностью представлений, что отрицательно сказывается на всех адаптивных процессах, в том числе и на социально-трудовой адаптации.

Литература

1. Долженко А. И. Проблемы социальной адаптации детей с умственной отсталостью и недостаточностью психического развития / А. И. Долженко // Проблемы общей и педагогической психологии : сб. науч. трудов Института психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины / под ред. С. Д. Максименко. – К., 2008. – Т. X, ч. 1. – С. 157-164.
2. Долженко А. И. Психолого-педагогические исследования проблемы социально-трудовой адаптации умственно отсталых детей / А. И. Долженко // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 21-25.
3. Долженко А. И. Социальные аспекты трудовой адаптации учащихся 1-3 классов вспомогательной школы-интерната / А. И. Долженко / Научный вестник ЮУГПУ им. К. Д. Ушинского : сб. науч. трудов. – Одесса, 2006. – № 1-2. – С. 144-150.

Резюме

В статье анализируются проблемы социально-трудовой адаптации личности умственно отсталых детей.

Ключевые слова: дефектология, аномальный ребенок, дети с умственной отсталостью, адаптация, социализация.

Summary

The research reveals the problems of social and labor adaptation as the object of theoretical analysis in the system of interdisciplinary scientific concepts.

Key words: defectology, the abnormal child, children with intellectual back-wardness, adaptation, socialization.

УДК 372.8

Е. В. Тихонова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КРЕАТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

У статті аналізується сутність професійно-креативної компетенції вчителя трудового навчання, виявляються особливості креативних освітніх технологій як основного механізму формування професійної компетентності вчителя, готовності до здійснення педагогічної творчості.

Ключові слова: професійна компетентність, професійні та особистісні якості, педагогічна діяльність, творчий характер, міжособові стосунки, професійно-творча компетенція, креативний потенціал, модернізація професійного досвіду, самоудосконалення

В настоящее время под профессиональной компетентностью учителя традиционно понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности.

При оценке характера деятельности педагога традиционно признается, ее творческий характер. Творчество в профессиональной деятельности учителя технологии обусловлено наличием взаимосозидающих межличностных отношений в педагогическом процессе, динамичностью условий педагогических ситуаций, нестандартностью целеполагания, а также синтетичным характером деятельности учителя технологии, объединяющей элементы научного, художественного и технического творчества.

В общей структуре профессиональной компетентности педагога традиционно выделяют ее отдельные компоненты – компетенции. Чтобы деятельность учителя технологии носила творческий характер, необходимо, чтобы его возможности реализовались в определенных личностных образованиях, которые были бы связаны с его будущей профессиональной деятельностью и явились бы основой для его творческой работы в этой области, то есть в профессионально-творческой компетенции. Она проявляется как профессионально-творческие

способы деятельности педагога, усвоенные, осознанные, принятые им и дающие возможность реализовать свой креативный потенциал, достигнуть оригинального результата в деятельности.

Развитие профессиональной компетентности в процессе подготовки учителя – это раскрытие и формирование творческой индивидуальности, развитие "чувствительности" и восприимчивости к педагогическим инновациям, "выращивание" способностей адекватно и оперативно адаптироваться в меняющейся педагогической среде; это динамичный процесс усвоения и индивидуально обусловленной модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование.

Основным "инструментом" осуществления данного процесса могут выступать креативные образовательные технологии. Их особенность заключается в ориентации на формирование способности самостоятельно проектировать нестандартные решения, реализовывать на практике найденные решения и нести за их последствия ответственность как перед самим собой, так и перед другими людьми.

Технологически это означает создание системы практико-ориентированных учебно-исследовательских проблемных ситуаций, самостоятельно решая которые, студенты неизбежно становятся генераторами новых знаний, оригинальных способов деятельности, собственных новых способностей.

Основными компонентами креативной образовательной технологии являются процессы:

- проблематизации, т.е. осознания и принятия вначале интуитивно ощущаемого противоречия;
- целеполагания, подразумевающего проектирование идеального результата деятельности или объекта;
- оперативного воздействия на блоки знаний, предметы, объекты, выступающие элементами принятого противоречия;
- рефлексивного анализа степени преодоления противоречия, осуществляемого как на личностном (субъективном), так и на объективном уровне.

Креативная образовательная технология представляет собой система формирования у каждого обучаемого способности к саморазвитию, что позволит ему проектировать перспективные уровни своих возможностей.

Литература

1. Зеер Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
2. Компетентносная модель : от идеи к образовательной программе / Болотов В. А., Сериков В. В. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
3. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55-63.

Резюме

В статье анализируется сущность профессионально-креативной компетенции учителя трудового обучения, выявляются особенности креативных образовательных технологий как основного механизма формирования профессиональной компетентности учителя, готовности к осуществлению педагогического творчества.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональные и личностные качества, педагогическая деятельность, творческий характер, межличностные отношения, профессионально-творческая компетенция, креативный потенциал, модернизация профессионального опыта, самосовершенствование.

Summary

The essence of labour training teacher professional and creative competence is analyzed in the article; the features of creative educational technologies as a basic mechanism of forming teacher's professional competence, readiness to realizing the pedagogical creativity are shown.

Key words: professional competence, professional and personal qualities, pedagogical activity, creative character, interpersonal relations, professionally creative competence, creative potential, work experience modernization, self-perfection.

УДК 378

С. Н. Гладкий

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ПРЕДМЕТУ "ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ"

У цій статті розглядається принцип рейтингового контролю знань та умінь студентів, який був застосований під час проведення занять з предмету "Основи художнього конструювання" на технологічному факультеті Мозирського державного педагогічного університету імені І.П. Шамякіна. Також у статті наведені висновки автора відповідно до підсумків проведеного дослідження.

Ключеві слова: модульно-рейтингова система, рейтинговий контроль, оцінювання.

В условиях увеличения доли управляемой самостоятельной работы студентов в общем объеме всех видов учебной деятельности существенно возрастают требования к эффективности форм и методов текущего и итогового контроля освоения студентами учебных дисциплин. Одной из таких форм является рейтинговый контроль.

Внедрение рейтинговой системы позволяет стимулировать учебно-познавательную деятельность студентов, повысить качество знаний и профессиональной подготовки, активизировать формы и методы управляемой самостоятельной работы за счет поэтапной и дифференцированной оценки всех видов учебной и научно-исследовательской работы, заставляет студентов систематически и регулярно готовиться к занятиям.

В данной статье обратим особое внимание на принцип рейтинга знаний и умений студентов по предмету "Основы художественного конструирования", который был применен при проведении занятий по указанному предмету для студентов факультета технологии в Мозырском государственном педагогическом университете имени И. П. Шамякина.

Рейтинговая система предполагает оценку всех видов учебной и научно-исследовательской деятельности студентов и складывается из баллов, полученных за три модуля (лекционный модуль, лабораторный модуль и модуль творческого проекта), а также за контролируруемую самостоятельную работу и дополнительную работу.

Исходя из 112 аудиторных часов, отведенных на учебную дисциплину "Основы художественного конструирования" (42 часа лекции и 70 часов лабораторные занятия), преподаватель определяет максимальную сумму баллов, которую может набрать студент в процессе ее изучения.

Посещение каждой из 21 лекции оцениваются по 1 баллу. Точность и аккуратность конспектирования лекций оценивается от 0 до 1 балла.

Выполнение каждой из лабораторных работ №№ 1 – 9 оценивается по 2 балла. Грамотная и своевременная защита лабораторных работ №№ 1 – 9 оценивается от 0 до 2 баллов. После выполнения лабораторных работ №№ 10 – 14: "Макеты из пластилина", "Макеты из гипса", "Макеты из бумаги и картона", "Макеты из пенопласта", "Макеты из древесины" студенты разрабатывают творческий проект в качестве модели какого-либо промышленного изделия (автомобиля, телефона, сувенира и т.п.). Затем реализуют свой проект, применяя любое сочетание материалов изученных в лабораторных работах. Оригинальность, аккуратность и завершенность творческого проекта оценивается от 1 до 20 баллов. Грамотная и лаконичная защита творческого проекта оценивается от 0 до 4 баллов.

К набранной студентами сумме баллов по всем трем модулям прибавляются баллы (0 – 10) за ответы на тесты, содержащие задания двух уровней сложности. Общая сумма баллов, выраженная в процентах, служит допуском к экзамену и влияет на итоговую оценку.

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- модульно-рейтинговая система способна значительно активизировать работу студентов во время учебного семестра;
- постоянная информированность студентов о текущих рейтинговых показателях является стимулирующим фактором: возникает режим соревнования за интеллектуальное лидерство;
- значительно возрос интерес студентов к выполнению различного рода заданий повышенной сложности;
- улучшилась планомерность, своевременность и самостоятельность выполнения всех видов работ;
- заметное улучшение успеваемости позволяет распространить данный метод обучения и на другие дисциплины.

Литература

1. Рейтинг в учебном процессе вуза. Опыт. Проблемы. Рекомендации.: межвузовский сборник. / под ред. Барсукова И. И. и др. – Москва, 1992. – 105 с.
2. Катханов М. В. Методика разработки и внедрения рейтинг-контроля умений и знаний студентов : [учебное пособие.] / Катханов М. В. – Москва, 1991. – 86 с.
3. Чошаков М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: [методическое пособие.] / Чошаков М. А. – Москва. : Народное образование, 1996. – 134 с.

Резюме

В данной статье раскрывается принцип рейтингового контроля знаний и умений студентов, который был применён при проведении занятий по предмету "Основы художественного конструирования" на факультете технологии в Мозырском государственном педагогическом университете имени И.П. Шамякина. Также в статье приводятся выводы автора по итогам проведённого исследования.

Ключевые слова: модульно-рейтинговая система, рейтинговый контроль, оценивание.

Summary

The article deals with the principle of the students knowledge and skills control rating used for giving the lessons on the subject "Artistic constructing grounds" at the technology faculty of the I. Shamyakin Mозыр state pedagogical institute. The article gives the author's conclusions on the carried investigation.

Key words: module-rating system, rating control, assessment.

УДК 378

С. Я. Астрейко, Е. С. Астрейко, Н. С. Астрейко

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ

В статье речь идет о проблеме реализации компетентностного подхода в технологическом образовании учащихся

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, технологическое образование, формы организации обучения.

В настоящее время в Республике Беларусь изменяются взгляды на цели и задачи обучения стоящие перед общеобразовательной школой. Полноценное технологическое образование учащихся школ всё чаще рассматривается как необходимое условие достижения желаемого уровня жизни и один из важнейших факторов прогресса экономики и общества в целом.

Динамично развивающееся общество и общеобразовательная школа объективируют несоответствие в системе технологического образования форм, методов, средств и условий педагогического процесса критериям развивающей образовательной среды и логике инновационно-педагогической деятельности.

Компетентностный подход, который набирает силу в современной школе, является отражением этой потребности общества в подготовке учащихся не только знающих, но и умеющих применить свои знания. Компетенции рассматриваются как осознанная человеком способность (возможность) реализации знаний и умений для эффективной деятельности в конкретной ситуации.

Основная идея этого подхода заключается в том, что главный результат технологического образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной технологической деятельности в различных социально-значимых ситуациях. В рамках компетентностного подхода доминирующим является приобретение учащимися разностороннего опыта технико-технологической деятельности и организация образовательного процесса в целом.

Формы организации обучения, используемые в компетентностном подходе, должны соответствовать деятельностной части компетенций, то есть направлены на приобретение опыта обращения со знаниями, их целесообразного применения. Преобладающими являются формы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций.

Опираясь на опыт прошлого и беря за основу всё самое лучшее и прогрессивное у своих предшественников, многие учителя, творчески подходящие к своей профессионально-педагогической деятельности, считают основным при выборе форм организации обучения следующее:

- выявление учащихся, отличающихся характером восприятия учебной информации, типом общения со сверстниками, учителями и др.;
- установление качеств личности, которые входят в усредненное качество класса;
- определение своего личного стиля преподавания;
- выявление возможных случаев индивидуальных коллизий между учениками, отличающимися по своим качествам, учениками и преподавателем, учениками и содержанием нового учебного материала и т. д.

Все это позволяет в полной мере определить те формы обучения, которые дают возможность учащимся с различными личностными качествами адаптироваться внутри класса. Эту задачу может выполнить групповое обучение, так как потенциал работы, предоставляемый групповой формой обучения, позволяет активизировать технологическую деятельность школьников.

Вместе с тем, создаются условия для выбора задач, соответствующих особенностям учащихся, разрешается проблема индивидуального подхода к каждому, а также формирования ключевых компетенций: учебно-познавательных; ценностно-смысловых; информационных; коммуникативных; общекультурных; социально-трудовых и компетенций личностного совершенствования.

Литература

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя / В. А. Адольф. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 1998. – 309 с.
2. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. П. Бедерханова. – Краснодар, 2002. – 35 с.
3. Шиянов Е. Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя / Е. Н. Шиянов. – М. – Ставрополь, 1991. – 180 с.

Резюме

У статті йдеться про проблему реалізації компетентнісного підходу до технологічної освіти школярів

Ключові слова: компетентністний підхід, компетенції, технологічна освіта, форми організації навчання

Summary

The article deals with the problem of realizing the competence approach to pupils technological education.

Key words: competence approach, competences, technological education, teaching organizing forms.

УДК 378

И. А. Макиренко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статті досліджено можливості використання рейтингової системи навчання у вищій школі, розкрито особливості її впровадження під час організації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: рейтингова система навчання, самостійна робота студентів, інтенсифікація навчально-пізнавальна діяльність, контроль знань.

В современных условиях при переходе высшей школы на двухуровневую систему образования складывается новая концепция образования. Цель учебного процесса заключается не только в передаче знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, но и в развитии у студентов способности к постоянному, непрерывному самообразованию, стремления к пополнению и обновлению знаний, к творческому использованию их на практике, в сферах будущей профессиональной деятельности.

Возрастает социальная потребность в нестандартно мыслящих творческих личностях, в творческой активности специалиста с развитым техническим мышлением, умеющим конструировать, оценивать, рационализировать технику и технологию. Решение этих проблем во многом зависит от содержания и технологии обучения будущих специалистов.

Новые требования общества к уровню образованности и развития личности приводят к необходимости изменения образовательных технологий. Сегодня продуктивными являются технологии, позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также ориентацией на личность студента и его интересы, склонности и способности. В связи с этим организация высшего образования и её структурных подразделений должна быть системной, использующей инновационные педагогические технологии, позволяющие существенно улучшить качество образования, повысить его экономическую эффективность. Вместе с тем, в образовании должны учитываться индивидуальные интеллектуальные и личностные особенности студентов.

Одной из форм подготовки образованной, творческой и профессионально мобильной личности является самостоятельная работа соблюдения системности и этапности в её организации и проведении.

В процессе обучения необходимо использование гибких и эффективных технологий обучения, стимулирующих студентов к активной самостоятельной работе. Одной из апробированных и дающих положительные результаты технологий организации самостоятельной работы студентов является рейтинговая система.

Рейтинговая система позволяет интенсифицировать учебно-познавательную деятельность студентов, повысить качество профессиональной подготовки, активизировать формы и методы самостоятельной работы за счёт дифференцированной оценки всех видов учебной и научно-исследовательской работы по многобальной шкале [1].

Рейтинговая оценка системы знаний предполагает систему накопления условных единиц (баллов) в течение всего аттестуемого периода. Одно из обязательных условий рейтинговой системы – это её открытость. Максимальный рейтинговый балл доводится до студентов в начале семестра. В зависимости от количества баллов, полученных за каждый выполненный вид учебной деятельности, студент по завершении курса получает достаточно адекватную

совокупную оценку. Такой подход позволяет оценить учебную активность студента и уровень усвоения материала. Рейтинговая система нацелена в первую очередь на повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ путём более высокой дифференциации оценки их учебной работы..

Рейтинговая система выполняет не только функцию контроля знаний, но и выступает средством управления профессионально-личностным развитием студентов, стимулирует их на самостоятельное глубокое изучение предметов, также создаёт условия для учёта индивидуальных особенностей студента, содействует систематическому усвоению знаний, также делает процесс обучения более эффективным.

Литература

1. Берещук М. Я. Методологія поліпшення ефективності роботи викладачів ВНЗ як основа посилення самостійної роботи студентів / М. Я. Берещук, Ю. П. Бахраєв // Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. – Х., 2004. – С 3-4.

2. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С Журавський, М. З. Згуровський. – К. : Політехніка, 2003. – 200 с.

3. Сергеенкова, В. В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В. В. Сергеенкова. – Минск : РИВПП, 2004. – 132 с.

4. Черчата Л. М. Самостійна робота як середовище креативної діяльності // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / за ред. Т. І. Сущенко. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 3(56). – С. 404 – 408.

Резюме

В статье исследованы возможности использования рейтинговой системы обучения в высшей школе, рассмотрены особенности её внедрения при организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: рейтинговая система обучения, самостоятельная работа студентов, интенсификация учебно-познавательной деятельности, контроль знаний.

Summary

The article investigates the possibilities of rating education system usage at the higher education establishments, its implementation peculiarities while students independent work organizing are studied.

Key words: rating education system, students independent work, learning activity intensification, knowledge control.

УДК 378

Л. В. Красовская

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена изучению формирования та розвитку особистості в трудовій діяльності за допомогою технологічного освіти на уроках технології.

Ключові слова: технологічна освіта, урок, компетентність, формування особистості.

Многочисленными психолого-педагогическими исследованиями давно подтверждена роль труда в формировании и развитии личности. Трудовая деятельность является необходимым условием формирования личности, практическая преобразующая деятельность содержит в себе особое, ничем не заменимые возможности познания и развития, она совершенно необходима в соответствующие возрастные периоды для нормального развития индивида (В. Ф. Базарный, П. П. Блонский, В. М. Бронников, А. С. Макаренко, В. В. Налимов, Н. Ф. Талызина, В. В. Чебышева и др.).

Вместе с тем в общественном сознании бытует мнение, что технологическое обучение нужно только тому, кто в дальнейшей жизни будет заниматься практическим трудом. Это подтверждает проведенный нами среди учащихся общеобразовательных школ и их родителей опрос.

Создается ситуация, когда высокая социальная, государственная и личностная значимость для каждого ученика его реальной подготовки к самостоятельной трудовой деятельности в условиях динамически развивающихся: общества, производства, науки, информационно-электронных и других технологий, рыночных отношений, задекларированная в Концепции учебного предмета не находит поддержки среди субъектов этого процесса (учеников и родителей), которые не испытывают настоящей потребности быть его участниками.

А ведь именно эта учебная дисциплина обладает огромными воспитательными возможностями, формируя уважение и интерес к труду, оказывая влияние на реализацию творческого потенциала развивающейся личности, что подтверждают многочисленные исследования в этой области (П. Р. Атутов, В. А. Поляков, М. В. Ретивых, В. Д. Симоненко, Д. А. Тхоржевский, В. В. Чебышева, И. С. Якиманская и др.).

Посредством технологического образования происходит развитие всех элементов мышления; психофизиологических свойств и нравственных качеств личности; формирование представления о технологической (технической) картине мира; накопление опыта творческой деятельности; формирование готовности к выполнению различных социальных ролей, к профессиональному самоопределению; технологической культуры и культуры в целом.

Кроме влияния, которое уроки технологии оказывают на развитие личности учащегося, они позволяют сменить деятельность после интеллектуального напряжения; реализуют задачи патриотического воспитания на основе использования элементов национальной культуры и народного творчества; обеспечивают технологическую подготовку.

Технологическое образование играет важнейшую роль в профессиональной ориентации и самоопределении школьников (М. В. Ретивых, Н. И. Шулеповой, Л. Ю. Мурзагояновой и др.).

Конечно, реализация потенциальных возможностей технологического образования возможна при условии, что преподавание поставлено в соответствии с целями, задачами и содержанием данного предмета.

В современных условиях в процессе технологического обучения должна осуществляться подготовка учащихся к преобразовательной деятельности в общественном производстве, формирование в их сознании технико-технологической картины мира и развитие таких качеств, как преобразующее мышление и творческие способности; создание оптимальных условий для развития личности и нахождение своего "Я" в процессе участия в различных видах учебной и трудовой деятельности.

Очевидно, что сейчас самое остро стоит вопрос подготовки учителей, отвечающих тем требованиям профессиональной культуры, компетентности, креативности, интеллекта и обаяния, которые необходимы, чтобы эта учебная дисциплина действительно оказывала благотворное влияние на развитие воспитанников.

Литература

1. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Издательство Алтайского государственного университета, Барнаул, 2002. – Режим доступа: <http://www.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/index.html>. – Заголовок с экрана.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова – М., 1996. – 308 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

Резюме

Статья посвящена изучению формирования и развития личности в трудовой деятельности посредством технологического образования на уроках технологии.

Ключевые слова: технологическое образование, урок, компетентность, формирование личности.

Summary

The article is devoted to personality forming and development in the labour activity research by means of technological education at the technology lessons.

Key words: technological education, lesson, competence, personality forming.

УДК 372.8

Л. Б. Щербакова, А. А. Клевжиц

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ И ИХ РОЛЬ В ТРУДОВОМ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ

У статті розглянуто основні аспекти нетрадиційних форм організації уроків, наведено їх перелік, а також їх переваги та ефективність в навчальному процесі.

Ключові слова: нетрадиційна форма організації уроку, навчально-пізнавальна діяльність, урок, навчальний процес, технологія.

В настоящее время учебный процесс в средней школе сохраняет некоторые неразрешенные противоречия. Это, прежде всего противоречия между фронтальными формами обучения и индивидуальным способом приобретения знаний и индивидуальным темпом учебно-познавательной деятельности каждого ученика; между необходимостью дифференциации образования и единообразием содержания и технологий обучения; между преобладающим в школе объяснительно-иллюстративным методом преподавания и деятельностным характером учения, способствующим развитию способностей и интересов ученика.

Опыт отечественной и зарубежной педагогической практики говорит о том, что главным показателем уровня развития учебно-познавательной деятельности ученика является его самоорганизация, когда деятельность становится предметом сознания и воли учащегося. Именно это позволяет каждому школьнику максимально реализовать свои природные задатки и склонности.

Урок был и по-прежнему остается основным звеном учебно-воспитательного процесса. Поэтому и формирование новых подходов в обучении и воспитании должно начинаться, прежде всего, с урока. Это не требует капиталовложений, изменения программ, организации нововведений.

Речь идет о придании тому или иному виду учебной деятельности нестандартных, оригинальных, творческих и в тоже время эффективных приемов, активизирующих всех учеников, повышающих интерес к знаниям, воспитывающих пытливость мысли и увлеченность учащихся и вместе с тем, обеспечивающих быстроту запоминания, понимания и усвоения учебного материала с учетом возраста и способностей ребят.

Многие творчески работающие учителя технологии стали применять необычные разновидности урока, новые построения учебных занятий, в корне отличающихся от так называемых традиционных уроков классического образца. Они не заменяют этих уроков, они их дополняют, вносят разнообразие, повышают интерес, а значит, способствуют совершенствованию учебного процесса. Творчество учителя плюс творчество учащихся, воплощенные в общем деле – это простая и емкая формула нетрадиционного урока.

К нетрадиционным формам организации уроков технологии можно отнести: решение творческих задач методом учебно-мозгового штурма; дидактические игры; познавательные игры (загадки, ребусы, кроссворды, головоломки); ролевые игры; конкурсы; урок-экскурсия; урок-КВН, видеоурок, урок-аукцион, метод творческих проектов.

Использование данных нетрадиционных форм обучения дает возможность "привести" уроки технологии в соответствие с психологическими особенностями учащихся, сделать их интересными, увлекательными и, как следствие, более эффективными.

Например, простую практическую работу по снятию мерок можно превратить в увлекательную игру "Заказчик-закройщик", а моделирование передника – в захватывающее

соревнование знаменитых кутюрье. Как правило, учащимся нравится искать выход из проблемных ситуаций, находить сходство и различия, определять причину и следствие. Им интересно самим решать проблему, участвовать в дискуссии, отстаивать и доказывать свою правоту.

Таким образом, в распоряжении учителя технологии есть достаточное количество нетрадиционных форм организации уроков. От умения учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия зависит во многом эффективность учебного процесса.

Литература

1. Аверина А. А. Технология нетрадиционных уроков в опыте учителей Казаковской школы [Арзамас. р-н Нижегород. обл. : разработ. уроков лит., математики] / А. А. Аверина, Г. И. Гусев, В. А. Яцковская // Технология обучения в классах с малой наполняемостью сельских школ. – Арзамас; Ниж. Новгород, 1995. – С. 5 – 20.
2. Асеев В. Г. Возрастная психология: Учеб. пособие / В. Г. Асеев. – Иркутск : ИГПИ, – 1989. – 215с.
3. Ярулов А. А. О построении учебных занятий на основе индивидуально-ориентированного подхода / А. А. Ярулов // Завуч. – 2000. – №3. – с. 76.

Резюме

В статье рассмотрены основные аспекты нетрадиционных форм организации уроков, приведён их перечень, а также их преимущества и эффективность в учебном процессе.

Ключевые слова: нетрадиционная форма организации урока, учебно-познавательная деятельность, урок, учебный процесс, технология.

Summary

The article deals with the main aspects of the untraditional lessons organizing, their list is suggested, their advantages and efficiency for the educational process are described.

Key words: untraditional lessons forms organizing, educational activity, lesson, educational process, technology.

УДК 378

Т. И. Ковальчук

ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА

У публікації аналізується сутність естетичного виховання, його значення в освітній практиці і повсякденному житті людини, а також проєктуються методи і умови його здійснення.

Ключові слова: естетичне виховання, методи естетичного виховання, уроки обслуговуючої праці.

В наше время проблема эстетического воспитания очень актуальна. Эстетическое воспитание развивает вкус, умение замечать прекрасное и безобразное; оно важно еще и потому, что связано со многими сторонами воспитания: нравственным воспитанием, которое развивает в ребенке чувство любви, гордости; с трудовым воспитанием, которое помогает ребенку с уважением относиться к труду людей, видеть красоту сделанного.

Проблематика эстетического воспитания тесно связана с занятиями обслуживающего труда и с технологической подготовкой учителя обслуживающего труда. Ведь именно на этих занятиях воспитывается у детей устойчивый интерес к труду, желание понять красоту окружающего мира.

Эстетическое воспитание – целенаправленное, систематическое воздействие на личность с целью ее эстетического развития, то есть формирование творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное в природе, труде, общественных отношениях с позиций

эстетического идеала, а также испытывать потребность в эстетической деятельности. Так, в жизни – умение общаться с людьми; в кулинарии – сервировка столов, оформление и подача блюд; в декоративно-прикладном искусстве – техника выполнения и оформление композиций. Чтобы вырастить полноценного человека, необходимо с детства воспитывать в нем чувства прекрасного, т. е. уделять огромное внимание нравственному и эстетическому воспитанию.

Народное искусство является плодотворным источником формирования трудовой и художественной культуры. Оно всегда украшало народный быт, труд и праздники. На примерах изделий декоративно-прикладного искусства можно изучить практически все содержание образовательных стандартов по технологии. При этом одновременно открываются широкие возможности для развития творческого потенциала учащихся, их эстетического воспитания.

Объекты труда, выполняемые на уроках технологии, можно рассматривать как средство художественно – эстетического воспитания школьников. В большинстве случаев эти изделия имеют практическое применение. Знание "законов красоты" позволяет создавать вещи, имеющие свой стиль и художественный образ. Изготовление своими руками полезных и красивых предметов быта и одежды делает уроки трудового обучения в глазах учащихся интересными и полезными.

Изучение литературных источников позволило определить ряд наиболее эффективных методов, способствующих формированию у детей эстетических чувств, отношений, суждений, оценок, практических действий:

- метод убеждения, направленный на развитие эстетического восприятия, оценки, первоначальных проявлений вкуса;
- метод приучения, упражнения в практических действиях, предназначенных для преобразования окружающей среды и выработки навыков культуры поведения;
- метод проблемных ситуаций, побуждающих к творческим и практическим действиям;
- метод побуждения к сопереживанию, эмоционально-положительной отзывчивости на "прекрасное" и отрицательному отношению к безобразному в окружающем мире.

Эстетическое воспитание влияет на развитие художественного вкуса, пространственного воображения, абстрактного мышления, глазомера, аккуратности.

Эстетическое воспитание в процессе творческого труда позволяет решать задачи развития личности, формирования творческого отношения к труду и проблеме выбора профессии.

Литература

1. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников / Борис Тимофеевич Лихачев. – М. : Просвещение, 1985.
2. Основы эстетического воспитания / [под ред. М. А. Кушаева]. – М., 2006.
3. Система эстетического воспитания школьников / [под ред. С. А. Герасимова]. – М., 2003.

Резюме

В публикации анализируется сущность эстетического воспитания, его значение в образовательной практике и повседневной жизни человека, а также проектируются методы и условия его осуществления.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, методы эстетического воспитания, уроки обслуживающего труда.

Summary

The article analyses the aesthetic upbringing essence, its meaning for the educational practice and for everyday life. Its methods and conditions realizing are projected.

Key words: aesthetic upbringing, aesthetic upbringing methods, labour training lessons.

ОЗНАЙОМЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ФОРМУВАННЯМ ТА РОЗВИТКОМ ЕТНІЧНОЇ ФУНКЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ОДЯГУ

Проаналізовані нами зразки традиційного жіночого одягу дають змогу простежити поступову еволюцію його форм, яка йде від зшивання прямокутних шматків тканини до поступового додавання кроєних деталей, котрі роблять одяг зручнішим та різноманітнішим.

Ключові слова: традиційний жіночий одяг, оберіг, давньоруський костюм, еволюція форм, взуття, плахта.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі у навчальному процесі старшої школи породжуються нові тенденції щодо ознайомлення учнів з основами української культури. При роботі з текстильними матеріалами вагоме місце займають питання з історії українського одягу. Наше дослідження звернено до вивчення генезису етнічної функції українського національного одягу. Як відомо, найголовнішою вимогою щодо одягу, яка супроводжувала його з початку існування, був захист тіла людини від негативних впливів зовнішнього середовища. Захисна функція безпосередньо пов'язана з географічними та кліматичними особливостями конкретного району Земної кулі і створює необхідні умови для існування людського організму. Залежно від клімату окремих географічних територій захисна функція набувала різного значення, що зумовлювало появу великої кількості видів та форм одягу, виконаних із різноманітних матеріалів. Так у той же самий історичний період у країнах з різними кліматичними умовами одяг відмінний за своїм характером.

Але треба зауважити, що навіть на відносно незначних за розміром територіях одного кліматичного поясу залежно від місцевих кліматичних та географічних нюансів має місце й локальна специфікація в одязі. На прикладі України це легко простежити на народному безрукавному нагрудному одязі, локальна специфіка якого, відбиваючи характер господарської діяльності окремих груп українського народу, одночасно відповідала особливостям клімату. Цей вид одягу був поширений на всій території України, але в різних місцевостях він мав деякі відмінності. В гірських районах Західної України – це тепла коротенька безрукавка з хутра – кептар; у північних і північно-західних районах передгір'я – сукняна безрукавка – лейбик, бруслик тощо; на території Середньої Наддніпрянщини – легша, хоча і довша безрукавка – керсетка і т. д.

Для гірських районів Західної України характерним літнім взуттям були шкіряні постолі, що надягалися на вовняні капчурі. В той же час у північних лісових районах носили личаки, плетені з кори дерева (лика), які відповідали місцевому ґрунту і клімату. Влітку на Середній Наддніпрянщині здебільшого ходили босоніж, а в окремих випадках (приміром, на жнива) взували постолі з лика, які далі на південь замінювалися шкіряними постоломи.

Інша найдавніша вимога людини щодо одягу була тісно пов'язана з захисною і водночас відбивала світогляд первісної людини, "допомагаючи" їй у боротьбі з незрозумілими силами природи, "захищаючи" від злих духів, наврочень і т.д. Це так звана оберегова (магічна, талісманна.) функція, котра, переходячи протягом століть від покоління до покоління, набувала традиційно-побутових рис втрачаючи своє первинне значення. Не вмійучи пояснити явища навколишнього світу, людина часто наділяла окремі елементи свого побуту, в тому числі одяг, певними обереговими властивостями. Особливо стійкою ця функція була тому, що одяг безпосередньо пов'язаний з тілом людини, яке нібито є носієм або провідником магічної сили. Оберегова функція, що простежується в народному одязі протягом майже всієї його історії, свідчить про дуже давнє походження тих або інших елементів убрання, які зберігали її навіть до недавніх часів.

Для прикладу звернімося до українських головних уборів XIX ст. Людина усвідомлювала, що саме "головою" вона розуміє навколишній світ та впливає на нього, в тому числі на свідомість, психіку, духовний світ інших осіб. Тому за допомогою головних уборів вона прагнула захистити себе від уроків та інших чар зловмисних людей. Такими оберегами слугували, зокрема, дівоча стрічка або вінок із запашних рослин, складні форми жіночих

очіпків. Особливі магичні властивості надавалися також українській народній сорочці, що одягалася прямо на тіло людини, їй приписували лікувальну силу, вона виступала обов'язковим елементом убрання в багатьох обрядах. Так, люди вірили, що через сорочку можуть передаватися різні хвороби, лінощі або ж, навпаки, здоров'я, спритність тощо; сорочкою обгортали новонароджених, її вишивали на весілля, на смерть; із нею пов'язані не тільки сімейні, часом інтимні, обряди, а й громадські традиції (наприклад, у білій сорочці жінки виходили прокладати першу борозну).

Магічними властивостями наділявся також кожух, який займав важливе місце в обрядовості, символізуючи родючість, багатство та щастя. В кожух загортали немовлят, на ньому сиділи молоді під час весілля, він був складовою частиною обряду пострижин, у кожусі навиворіт зустрічала молодого мати нареченої тощо.

Важливу оберегову роль виконували колір та орнаментика одягу, а також різноманітні прикраси, пояси та інші доповнення.

Уже на перших стадіях розвитку суспільства простежуються й естетичні вимоги щодо одягу. Прикрашаючи одяг, людина спочатку висловлювала свій несвідомий потяг до прекрасного; з часом прикраси перетворилися на необхідний атрибут костюма, відбиваючи особливості художньо-естетичних смаків народу. Отож естетична функція віддзеркалювала певний спосіб усвідомлення життя, навколишньої природи, збагачений людським досвідом і перейнятий високою духовністю.

Естетичні особливості одягу підпорядковані законам композиції, які вимагають гармонійної єдності таких показників, як матеріал, форма, колорит та різні види оздоблення. За взірць можуть правити кращі комплекси традиційного вбрання різних етнографічних районів України.

Якщо оберегова та пов'язана з нею обрядова функції народного одягу наприкінці XIX – на початку XX ст. здебільшого втрачають своє давнє значення, то естетична, переживаючи певні видозміни, й досьогодні успішно утверджує себе, що й робить одяг важливою частиною декоративно-прикладного мистецтва.

Вже з виникненням родових общин, а згодом племен, що об'єднували споріднені родові общини та етнічні угруповання, в одязі з'являються етнічні ознаки, які з часом набувають дедалі більшої виразності. Тобто можна говорити про етнічну функцію одягу.

Загальновідомо, що в X ст. на основі консолідації розрізаних слов'янських племен – полян, сіверян, волинян, в'ятичів – на території Південно-Східної Європи виникає могутня держава – Київська Русь. Судити про одяг цих племен можна хіба що гіпотетично, проте, за аналогією з іншими видами матеріальної культури, зразки якої є у розпорядженні археологів та істориків, припустимо, що він суттєво відрізнявся один від одного. В процесі утворення слов'яно-руської етнічної спільноти відбувалася і консолідація багатьох явищ культури. Так, на основі одягу давньослов'янських племен виник і давньоруський костюм, значною мірою несхожий на одяг сусідніх народів.

Феодалне роздроблення і розпад давньоруської держави, різні історичні долі населення окремих її територій сприяли формуванню української, російської та білоруської народностей (найінтенсивніше цей процес проходив у XIV–XV ст.), і приблизно з цього часу ці народності виступають як близькі між собою, але окремі етнічні одиниці. Відповідно на основі одягу населення давньоруської держави йшло формування етнічної специфіки народного вбрання українців, росіян, білорусів. Пізніше, з утворенням нації, ускладнюється етнічна специфіка народного одягу, який дедалі більше набуває національних ознак. Риси такої спільноти, як нація, виявляють велику стійкість відносно пізніших впливів і нашарувань, що у свою чергу відбивається на еволюції одягу.

Усередині великих етнічних спільнот в їхньому одязі формуються специфічні регіональні й локальні ознаки, тобто костюм стає, так би мовити, знаком відмінності населення однієї місцевості від іншої. Регіональні ознаки інколи поєднуються з загальнонаціональними, які виступають символами відмінності націй. Архаїчні риси народного одягу, пов'язані з культурою стародавніх етнічних спільнот, у процесі розвитку нації чимдалі більше нівелюються. Проте

окремі їхні елементи затримуються в одязі дуже довго, оскільки є складовими певних комплексів національного костюма.

Це явище можна простежити на українському народному одязі, в якому на загальній основі виділяються регіональні та локальні комплекси з дуже виразною своєрідністю крою, кольору, оздоблення, способів поєднання та носіння окремих елементів убрання тощо.

На формування й розвиток етнічної функції одягу впливають і етнокультурні зв'язки між народами від найдавніших часів до наших днів. Незважаючи на спільність багатьох елементів українського національного костюма, локальні його різновиди зберігають яскраву своєрідність, в одних випадках утримуючи в собі архаїчні ознаки, в інших – риси, що виникли у процесі етнокультурного взаємообміну з сусідніми етнічними групами або народами.

У процесі соціально-економічної еволюції суспільства, з появою станів та майнового розшарування населення, з виникненням приватної власності розвинеться соціальна функція одягу. Він стає знаком розмежування суспільних верств, а також знаком станової належності. Звідси й соціально-економічна диференціація одягу, його кількісних та якісних показників. Панівні верстви підкреслювали за допомогою одягу своє привілейоване становище. У феодальному суспільстві багатьох країн Європи, особливо за середньовіччя, регламентація одягу навіть передбачалася законодавством: так, недворянам забороняли носити шовковий або оксамитовий одяг, убрання червоного кольору; довжина передків взуття, висота чоловічих головних уборів – усе було суворо регламентоване. Крім певних законодавчих приписів, на одязі відбивалося і матеріальне становище представників того чи іншого стану.

У Давній Русі та пізніших державах, що утворювалися на її території, одяг боярства, а згодом дворянства суттєво відрізнявся від інших: використовувалися дорогі привізні тканини, оздоблення коштовним камінням та іншими дорогоцінними прикрасами, кількість одягу в багатих була значно більшою тощо. Петром I був виданий указ, що вводив для всіх станів, окрім духовенства та селянства, спочатку угорський, а потім німецький одяг. Але цей указ не поширився на всі околиці імперії.

В Україні панівні стани (феодално-поміщицька знать, козацька старшина, дворянство тощо) також намагалися підкреслити свою матеріальну перевагу.) Проте народний одяг, який не міг змагатися з "панським" за вартістю, завжди промовисто свідчив про народну майстерність, талановитість та винахідливість. При цьому одяг відбивав поділ селян на різні соціальні групи (державні, поміщицькі, монастирські тощо). Відмінності між станами виявлялися не лише у використанні неоднакових за якістю тканин та різних видів убрання (наприклад, бурнуси у багатих, кереї, свити у бідних), а й у самій кількості одягу. Багаті козаки мали по п'ять-шість і більше кожухів, у той час як селянин-бідняк не мав жодного або один старенький на всю велику родину.

Це розшарування ще більше поглибилося у пореформений період, коли капіталістичний спосіб виробництва значною мірою змінив соціально-економічні умови життя та загострив протиріччя між різними верствами суспільства. Швидкий розвиток та концентрація промисловості, зростання кустарних промислів та відхідництва сприяли збільшенню населення міст. Розширюються культурні запити робітників і ремісників, у тому числі щодо одягу. В середовищі селянства відбувається процес докорінної руйнації давніх патріархальних підвалин та визрівання селянина нового типу. В одязі селянства більш відчутним стає вплив міської культури, на селі з'являються промислові товари. Але давні традиції відступають тут набагато повільніше.

Протягом усієї історії одягу на ньому відбивалися і статеві ознаки людини. Статеві функція одягу пов'язана не тільки з фізіологією людського організму, а й із характером діяльності різних за статтю та віком людей і відповідно – їхнім становищем у суспільстві. Приміром, чоловічі штани – це досить пізні явище, походження якого, крім кліматичних причин, пов'язане з розвитком їзди верхи, а також орного способу обробітку ґрунту; такий зручний в роботі елемент жіночого народного костюма, як запаска-фартух, доводить причетність жінки до господарської справи тощо.

Статевікові особливості пов'язані також із народною етикою. Цікаво, що люди, котрі жили протягом того ж самого історичного відтинку, але належали до різних верств суспільства, інколи мали зовсім різні етичні уявлення, які відбивалися в одязі. Для української селянки, наприклад, навіть на початку ХХ ст. було великим гріхом зняти очіпок і "засвітити" волосся, хоч, скажімо, для міщанки це давно було анахронізмом.

Поява нової функції або зникнення старої ведуть до зміни функціональної структури одягу в цілому. Особливо чітко простежується послаблення, а в деяких випадках і відмирання цілої низки функцій одягу наприкінці ХІХ – в першій половині ХХ ст. у зв'язку з бурхливими змінами у побуті й світогляді українців. Це зумовило появу нових функцій одягу і привело до докорінної зміни самої функціональної структури та її емоційного забарвлення.

В основі найбільш загальної класифікації одягу лежить його розподіл залежно від статі людини на чоловічий та жіночий. Кожна з цих груп у свою чергу поділяється залежно від віку людини. Наприклад, жіночий одяг розподіляється на дівочий, вбрання для молодниць та літніх жінок (чоловічий – аналогічно).

Особливості помірно-континентального клімату, в зоні якого розташована Україна, з його досить різкими перепадами температури, створили умови для розвитку великої кількості видів одягу та різноманітності його форм.

Насамперед виділимо групу натільного одягу. До кінця ХІХ ст. по всій Україні до складу цього виду вбрання (як у жінок, так і у чоловіків) входила виключно сорочка. Наступну групу вбрання, що прикривало й захищало стегна людини, можна назвати поясом, або стеговим, одягом. До такого виду жіночого вбрання належали розпашні (плахти, запаски, опинки, дерги) та глухі спідниці. У чоловіків поясом одягом були штани. Обидві ці групи склали те, що умовно називається основним комплексом костюма.

Найбільш загальною розпізнавальною ознакою, що дає змогу відокремити один тип вбрання від іншого, є спосіб носіння та поєднання між собою різних за кроєм сорочок та поясного одягу. Так, поєднання широких шароварів та заправленої в них тунікоподібної сорочки зі стоячим коміром становить полтавський тип чоловічого костюма; поєднання ж вузьких полотняних штанів із поливовою сорочкою з виложистим коміром, яка одягалася навипуск, дало волинський тип і т. д.

Основний комплекс одягу українці вживали переважно влітку або як хатний одяг, хоча й не завжди. Коливання температури навіть улітку змушувало використовувати легкий, зручний допоміжний одяг. Тому-то на всій території України дістав поширення нагрудний одяг, який захищав верхню частину фігури. Побутували дві основні форми цієї групи одягу – з рукавами (кофти, куртки) та без рукавів (кептарі, лейбики тощо). Їхній розвиток залежав від місцевих традицій та конкретного призначення. Вони могли бути з хутра або тканини, зовсім короткими або дуже довгими, легкими або утепленими, прямоспинними або "під стан".

В осінньо-зимовий період використовувалися різні види теплої щільної одягу, які захищали від холоду весь стан людини. Ця група надягається поверх основного комплексу і тому називається верхнім, або становим, одягом. Він ділиться на осінньо-весняний, плащоподібний та хутрянний зимовий.

Поєднані в певний комплекс окремі складові традиційного костюма обов'язково доповнюються поясами, які здавна виконували захисну, а також оберегову функції. В українців пояси здебільшого побутували у вигляді вужчої або ширшої досить довгої пов'язки, яка тримала стеговий одяг, з'єднувала натільний та стеговий одяг, а також підтримувала поли верхнього вбрання.

З кліматичними умовами безпосередньо пов'язане взуття, яке виконує необхідні захисні функції та створює потрібні умови для існування людини. В Україні здебільшого побутувало взуття, що прикриває стопу ноги. Воно було плетеним (личаки), стягнутим (постоли) та зшитим (черевики). Взуття, що прикриває стопу та гомілку, було зшитим (чоботи, зшиті валянки) або валяним. До групи взуття можна віднести й різні допоміжні види утеплення та захисту ноги.

В окрему класифікаційну групу одягу виділяються головні убори, що мають захисну функцію, яка у давнину тісно поєднувалася з обереговою, про що вже йшлося вище.

Важливими показниками для виділення певних класифікаційних підтипів кожної зі складових одягу є вже відомі нам етнографічні ознаки. Так, матеріал поділяється залежно від способу виготовлення (домотканий чи фабричний), від сировини (лляний, конопляний, бавовняний, шовковий, вовняний, шкіряний, штучний, синтетичний тощо), а також техніки виготовлення (плетений, в'язаний, тканий, валяний і т. д.). Належне значення для класифікації одягу мають його крій (форма окремих шматків матерії), конструкція (способи з'єднання деталей крою), техніка шиття (ручна або машинна), технологія шиття тощо, а також способи носіння складників одягу та характер їх поєднання у певний комплекс.

І нарешті, класифікаційною ознакою може бути саме призначення одягу, залежно від якого його можна поділяти на святковий, буденний, робочий, обрядовий і т. д.

Святковий одяг був не тільки новішим, із кращого матеріалу, а й "модного" покрою, більше прикрашався. Для будня шили одяг із грубішої тканини, часом доношували колишне святкове вбрання, прикрас було менше. Для окремих видів праці створювався спеціальний робочий костюм. В особливу групу виділяється обрядове вбрання. Часто на свято або під час обрядів одягали стародавнє вбрання.

Кожна з названих груп одягу має своє походження, довгий шлях розвитку та значну кількість місцевих варіантів, котрі пов'язані з такими етнографічними ознаками, як матеріал, крій, колорит, орнаментика та опорядження, характер поєднання в комплекс та способи носіння, а також із назвами вбрання, які інколи краще за інші етнографічні ознаки вказують на його походження.

Найдавнішими матеріалами для одягу в країнах з багатою рослинністю були кора, листя й волокна рослин, а в смузі більш суворого клімату, де людина займалася мисливством і рибальством – шкіри звірів, пір'я птахів та луска риб. Скотарство та землеробство, які на території України виникли ще в епоху неоліту, дали змогу використовувати рослинні волокна та вовну тварин. Початковим способом одержання більш складних матеріалів для одягу було плетіння. З винайденням веретена, прядки й особливо ткацького верстата значно розширилося використання матеріалів із волокон рослинного й тваринного походження, а пізніше – з нитки шовковичного черв'яка. Перші форми одягу були у вигляді шматка тканини або шкіри тварини, що просто накидалися на фігуру людини та трималися за допомогою різних зав'язок, шпильок та інших застібок. Це насамперед накидки, що кріпилися на плечах або шиї (наприклад, шкіри-накидки первісної людини, а також різні види пізнішого плащоподібного одягу), або шматки тканини, які обгортали стегна і трималися на талії (стародавні стегові пов'язки та пізніші види незшитого стегового одягу).

Дальше ускладнення первинних форм одягу відбувається завдяки освоєнню майстерності драпірування тканин навколо стану людини.

З опануванням техніки зшивання окремих шматків тканини поступово розкриваються великі можливості у створенні різноманітних форм одягу.

Початковий етап у розвитку зшитого одягу – це з'єднання прямокутних шматків тканини (наприклад, види тунікоподібного одягу, який був досить поширений у давніх слов'ян). У процесі дальшої еволюції одягу спостерігається значне ускладнення його форм за рахунок освоєння техніки крою тканини (при зшиванні розкромлених за певною формою шматків матерії створювалася необхідна форма одягу).

З удосконаленням форм одягу відбувалася й еволюція матеріалів, які збагачувалися як новою сировиною, так і ускладненням техніки прядіння, плетіння і ткацтва. Поряд із рослинним, вовняним, шовковим волокном з'являться штучне, а з часом і синтетичне, що значно розширює асортимент тканин створює умови для дальшої еволюції кроєного одягу.

Найвищим ступенем розвитку крою є створення за його допомогою таких форм одягу, які найточніше повторюють натуральні пропорції фігури людини та дозволяють їй максимум вільних рухів.

Висновок. Таким чином викладений матеріал дозволяє поглибити знання старшокласників щодо народних традицій у моделюванні одягу, вкрасити у власні проекти елементи української культури.

Література

1. Борецька Е. Я. Технологія виготовлення легкого жіночого та дитячого одягу. Навч. посібник / Е. Я. Борецька – К. : Вища школа, 1991. – С.27-30.
2. Горина Г. С. Народные традиции в моделировании одежды / Г. С. Горина – М. : Лёгкая индустрия, 1994. – 35с.
3. Галаджева Г. Г. Практическое пособие по историческому крою / Г. Г. Галаджева – М. 2002. – 83 с.
4. Забуті скарби. Народний одяг України та Польщі в малюнках Є. Глаговського та К. В. Келісінського (довідник виставки) / [Редакція А. Балаховського]. – Львів-Торунь: Товариство приятелів музею етнографії у Торуні, 2002. – 47 с.
5. Кокоріна Г. В. Реконструкція українського історичного костюма: створення бази даних / Г. В. Кокоріна // Легка промисловість. – 2007. – № 4. – С. 48-49.

Резюме

Проанализированные нами образцы традиционной женской одежды дают возможность проследить постепенную эволюцию ее форм, которая идет от шивания прямоугольных кусков ткани к постепенному добавлению кроеных деталей, которые делают одежду удобнее и разнообразнее.

Ключевые слова: традиционная женская одежда, оберег, древнерусский костюм, эволюция форм, обувь, плахта.

Summary

The analyzed examples of traditional women's clothing give the opportunity to trace the gradual evolution of its forms coming from matching the rectangular pieces of fabric to gradual adding cut details to make clothes more comfortable and variable.

Key words: traditional women's clothing, amulet, ancient Russian costume, forms evolution, footwear.

УДК 378

Т. Г. Белан

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкрито суть терміну "педагогічна практика", проаналізовано основні аспекти педагогічної практики та виділені головні функції, які вона виконує.

Ключові слова: практика, педагогічна практика, студент, майбутній учитель, учитель технологій.

Постановка проблеми. Найбільш ефективна форма підготовки майбутнього вчителя технологій до професійної діяльності – педагогічна практика. Педагогічна практика – це складова навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, під час проходження якої, відбувається всебічний розвиток і формування особистості майбутнього вчителя-вихователя. Педагогічна практика – це перша серйозна перевірка готовності майбутнього вчителя присвятити своє життя справі навчання та виховання підростаючого покоління.

У своїх дослідженнях проблемі практичної підготовки майбутніх учителів присвятили свої роботи такі науковці: Абдулліна О., Атрушкевич О., Загрязкіна Н., Кара С., Кіт Г., Ковальчук В., Козій М., Манчуленко Л., Мороз О., Пшенична Л., Сластьонін В., Табачек І., Чорней І. та ін.

Мета статті – проаналізувати основні аспекти педагогічної практики та наголосити на головних функціях, які виконує педагогічна практика.

Виклад основного матеріалу. Ключовим словом у словосполученні педагогічна практика є поняття "практика", яке в перекладі з грецької мови означає діяння, активність. У філософському словнику поняття "практика" розглядається як цілеспрямована, зумовлена

специфікою суспільного буття, чуттєво-предметна діяльність людей, змістом якої є перетворення природи і суспільства; специфічно людська форма життєдіяльності, спосіб буття людини у світі [6, с. 404]. Термін "практика" вживається насамперед як перевірка теорії у реальній діяльності. Практика впливає на діяльність, формує уявлення і ставлення людини до світу, впливає на її свідомість і світогляд. У науці практика збуджує інтереси, зміцнює пізнавальну активність, полегшує розуміння явищ тощо [2, с.118]. Щодо терміну "педагогічна практика", то науковці трактують його по-різному, наприклад, В. Ковальчук і І. Табачек розглядають педагогічну практику як сполучну ланку між теоретичним навчанням студента і його майбутньою самостійною професійною діяльністю [3, с. 195]. На думку М. Козія, педагогічна практика – це особливий вид діяльності, що визначений, як ефективний компонент професійної, інтелектуальної і життєвої підготовки майбутнього вчителя, вихователя [4, с. 5]. Педагогічна практика для студента – це процес пізнання багатоаспектної, багаторівневої, інтеграційної системи. При цьому практика є системоутворюючий фактор у загальнопрофесійній підготовці педагога – майстра своєї справи [4, с. 12]. Л. Манчуленко у своїх дослідженнях дійшла висновку, що педагогічна практика – це провідний фактор саморозвитку, формування індивідуально-творчих можливостей у здійсненні педагогічної діяльності, вдосконалення рівня професійності та педагогічної майстерності майбутніх педагогів [5, с.11].

Основна мета педагогічної практики у вищому навчальному закладі – формування у студентів уміння застосовувати в педагогічній діяльності теоретичні знання, здобуті при вивченні насамперед суспільних, загальнопедагогічних і спеціальних дисциплін, розвиток у майбутніх учителів інтересу до педагогічної діяльності.

В. Ковальчук і І. Табачек виокремили п'ять основних аспектів педагогічної практики: навчальний, виховний, науковий, комплексний та творчий [3, с. 195-206]:

– навчальний аспект педагогічної практики включає в себе поєднання теоретичної і практичної підготовки. Педагогічна практика доповнює і збагачує теоретичну підготовку студентів, створює їм можливості для закріплення і поглиблення отриманих знань, використання теоретичних положень фахових дисциплін для вирішення практичних задач. Вона має навчити майбутніх педагогів глибоко аналізувати педагогічні ситуації, що виникають під час навчально-виховного процесу в школі, застосовувати загальні закономірності педагогіки, психології, фізіології та інших наук до конкретних обставин навчання та виховання. Під час педагогічної практики студент-практикант спостерігає й аналізує різні сторони навчально-виховного процесу, вчиться проводити уроки, позакласні та позашкільні заняття, здійснювати виховну роботу з учнями. Оскільки діяльність студентів у період практики є аналогом професійної діяльності вчителя, адекватна змісту та структурі педагогічної діяльності, організовується в реальних умовах загальноосвітнього навчального закладу, то педагогічна практика сприяє адаптації студента до майбутньої професійної діяльності.

– виховний аспект передбачає виховання професійно значущих якостей особистості вчителя (педагогічна ерудиція, педагогічне мислення, інтуїція, здатність до імпровізації, педагогічна рефлексія); потреби у педагогічній самоосвіті; інтересу і любові до професії вчителя. Лише під час педагогічної практики студент може оцінити свій емоціональний стан при спілкуванні з дітьми, вчителями, адміністрацією, батьками, визначитись, наскільки правильно він обрав для себе сферу діяльності, виявити міру співвіднесення особистих якостей із професією вчителя. З усіх форм організації навчальної роботи саме педагогічна практика справляє найбільш сильний вплив на формування особистості вчителя. Під час проходження практики до виховного впливу ВНЗ додається вплив педагогічного колективу школи і, головне, учнів, у безпосередньому спілкуванні з якими знаходиться студент-практикант.

– науковий аспект педагогічної практики заключається у вмінні: використовувати під час педагогічної практики найновіших досягнень педагогіки та психології вищої та середньої школи, а також інших наук; здійснювати дослідницьку роботу (проведення психологічного аналізу уроку, всебічне вивчення класного колективу й особистості учня, проведення педагогічного експерименту в межах дипломних робіт і т.п.); осмислювати ідеї, що закладені у

педагогічному досвіді, творчо використовувати їх у своїй педагогічній практиці. За умов урахування наукового характеру педагогічна практика будується таким чином, щоб забезпечити її високий рівень та відповідність змісту практики рівню підготовки студентів їх пізнавальним можливостям.

– творчий аспект педагогічної практики передбачає розвиток у кожного студента артистичних, художніх здібностей та здібностей до нестандартної інтерпретації навчально-виховного процесу. У формуванні творчого підходу до роботи на перших етапах педагогічної практики ключову роль відіграє професіоналізм викладачів інституту та вчителів школи, за роботою яких спостерігають студенти, опановуючи педагогічний досвід, а також їх оцінка роботи студентів. Творча робота вчителя можлива лише за умов самостійного критичного ставлення до педагогічних фактів та явищ, їх педагогічного аналізу, розвитку педагогічної спостережливості вчителя та навичок самоаналізу. Тому дуже важливими саме під час педагогічної практики є самостійність студентів, аналіз та самоаналіз професійної діяльності.

– комплексний аспект педагогічної практики передбачає здійснення міжпредметних зв'язків суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін та єдність навчальної та позакласної роботи. У процесі проходження практики студенти-практиканти, з одного боку, навчаються самі під керівництвом викладачів ВНЗ, з іншого – виконують усі види професійної і суспільної діяльності вчителя – проводять навчальні заняття, виконують обов'язки класного керівника, здійснюють позакласну роботу з учнями, співпрацюють із батьками учнів та педагогічним колективом школи.

Н. Казанішена наголошує на тривалості і безперервності педагогічної практики, яка забезпечує фундамент для формування основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів та виділяють ряд функцій, які виконує педагогічна практика:

– адаптаційну, яка передбачає ознайомлення з різними видами навчально-виховних закладів, звикання до ритму педагогічного процесу школярів, орієнтування у системі внутрішньо шкільних стосунків;

– навчальну – актуалізація, поглиблення та застосування теоретичних знань, формування педагогічних умінь і навичок;

– виховну – формування ставлення до педагогічної професії, професійно значущих якостей особистості вчителя, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання, студент повинен виробити в собі почуття відповідальності до виконання своїх обов'язків;

– розвивальну – розвиток педагогічних здібностей студентів, педагогічного мислення, мотиваційної сфери до педагогічної діяльності;

– діагностичну – перевірка рівня особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя, професійної придатності та підготовленості до педагогічної діяльності;

– рефлексивну – передбачає самопізнання, самовизначення;

– інтегруючу – передбачає актуалізацію раніше набутих теоретичних знань та елементарних умінь з педагогіки, спрямування їх на виконання визначених завдань [1, с. 4].

Усі розглянуті функції педагогічної практики повинні здійснюватися в їх органічній єдності та у тісному взаємозв'язку. Тільки за таких умов практична підготовка зможе посісти відповідне їй місце в системі професійної підготовки майбутніх учителів та розглядатися як одна з головних форм організацій навчання у вищих навчальних закладах, під час проходження якої, в реальних умовах можна зрозуміти сутність та причину виникнення тих чи інших педагогічних ситуацій і проаналізувати їх, визначити умови та шляхи підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Раніше педагогічна практика, в порівнянні з іншими формами організації навчального процесу у ВНЗ, була найслабшою ланкою в процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Вважалося, що в професійній системі підготовки майбутнього вчителя технологій вагомішу роль відіграла теоретична спеціальна та психолого-педагогічна підготовки. Останнім часом кількість годин на практичну підготовку майбутніх учителів збільшилася, хоча знання з психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін становлять основу знань та вмінь студентів, що визначає місце і вид педагогічних практик у навчальних планах ВНЗ.

Кожний вид педагогічної практики майбутніх учителів технологій має зміст і конкретні завдання, з якими студенти ознайомлюються на установчій конференції, куди запрошуються викладачі-методисти, вчителі загальноосвітніх навчальних закладів та студенти старших курсів.

Під час педагогічної практики студентам потрібно оволодіти такими вміннями: спостерігати, аналізувати і планувати навчально-виховну роботу у закріпленому класі; визначати конкретні навчально-виховні завдання з огляду на вікові та індивідуальні особливості учнів; вивчати особистість учня й колективу учнів; використовувати різноманітні форми і методи організації навчально-виховної, творчої, суспільної, ігрової діяльності учнів, організовувати колектив учнів на виконання поставлених завдань; проводити окремі види навчально-виховної роботи з учнями (колективні й індивідуальні).

Висновок. Отже, педагогічна практика – це складова професійної підготовки майбутніх учителів технологій та важлива ланка в системі вищої педагогічної освіти, яка доповнює і збагачує теоретичну підготовку студентів, створює їм можливості для закріплення і поглиблення отриманих знань, використання теоретичних положень фахових дисциплін для вирішення практичних задач, і сприяє процесу самовиховання, самовдосконалення та самоосвіти.

Література

1. Казанішена Н. Педагогічна практика як складова процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до екологічного виховання учнів [Текст] / Н. Казанішена // Науковий збірник Уманського державного педагогічного університету. – Умань : УДПУ, 209. – №30. – С. 25-34
2. Кара С.І. Педагогічна практика як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів [Текст] / С.І. Кара // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 2. – С.118-122 (Педагогічні науки)
3. Ковальчук В., Табачек І. Особистість вчителя: формування та розвиток в умовах глобалізації та інформаційної революції : [монографія]. [Текст] / В. Ковальчук, І. Табачек. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 276с.
4. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики: методичний посібник [Текст] / М.К. Козій. – К. : в-во Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 140 с.
5. Манчуленко Л.В. Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної діяльності : автореф. дис. кад. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" [Текст] / Лілія Василівна Манчуленко. – Тернопіль, 2006. – 22 с.
6. Філософський словник: [Текст] / за ред. В.І. Шинкарука. – К. : – 1973. – 600 с.

Резюме

В статтє раскрыта суть термина "педагогическая практика", проанализированы основные аспекты педагогической практики и выделены главные функции, которые она выполняет.

Ключевые слова: практика, педагогическая практика, студент, будущий учитель, учитель технологий.

Summary

The main idea of the term "pedagogical practice" is exposed in the article, the basic aspects of pedagogical practice and distinguished main functions that pedagogical practice executes are analyzed in it.

Key words: practice, pedagogical practice, student, future teacher, teacher of technology.

ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРАВОВИХОВНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Анотація: у статті подано комплекс необхідних та достатніх педагогічних умов для ефективного формування готовності до правовиховної роботи майбутніх інженерів-педагогів: внутрішня взаємодія між викладачами які читають різні дисципліни і зовнішня взаємодія з органами внутрішніх справ; актуалізація підготовки до правовиховної роботи за допомогою впровадження спецкурсу "Правовиховна робота в ПТНЗ"; внесення до педагогічної практики елементів правовиховної роботи; залучення студентів до науково-дослідної роботи.

Ключові слова: педагогічні умови, майбутні інженери-педагоги, готовність, право-виховна робота.

Професійна діяльність майбутнього педагогічного фахівця має свої специфічні особливості та передбачає особливі умови формування готовності до виконання функціональних обов'язків. Успіх та ефективність формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до правовиховної роботи в ПТНЗ залежить від сукупності адекватних принципів, функціональної спрямованості навчання, методів і прийомів, засобів та педагогічних умов, за яких буде організовано навчання.

На етапі реформування сучасної вищої школи в педагогічних дослідженнях, пов'язаних з проблемами вдосконалення функціонування педагогічних систем та підвищення ефективності освітнього процесу, одним з аспектів, що викликають найбільший інтерес, є виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність підготовки до майбутньої діяльності.

Питаннями визначення педагогічних умов в різних аспектах педагогічної науки займалися дослідники такі як: Н. Іполітова, Н. Стеріхова, І. Раченко, О. Городиська, Н. Кузьміна, О. Белкін, В. Нестеров, Н. Яковлева та інші. Існує ряд підходів до визначення поняття "педагогічні умови": сукупність факторів, обставин, компонентів, передумов, заходів, що сприяють сприятливому, успішному протіканню процесу навчання і виховання (О. Белкін, Л. Качалова); педагогічна середовище, комплекс педагогічних взаємодій, система педагогічних засобів (С. Кашлев, М. Недвецька, І. Птіцина) тощо.

Метою статті є визначення необхідних та достатніх педагогічних умов для ефективного процесу формування готовності до правовиховної роботи майбутніх інженерів-педагогів.

В педагогіці під умовами частіше за все розуміють фактори, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Сучасна дидактика трактує поняття "умова" як сукупність факторів, компонентів навчального процесу, які забезпечують успішність навчання [1]. Умови – це необхідна обставина, яка забезпечує можливість здійснення, створення, освіти чогось або сприяє чомусь [2].

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень та спираючись на власне бачення проблеми під педагогічними умовами ми розуміємо взаємопов'язаний комплекс заходів у навчально-виховному процесі, що повинен забезпечити досягнення студентами високого рівня готовності до проведення правовиховної роботи у ПТНЗ.

Відомо, що комплекс означає сукупність предметів, явищ чи властивостей, які становлять єдине ціле [3, с. 156-180]. Таким чином, комплексом педагогічних умов, необхідних для формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до правовиховної роботи у ПТНЗ – це така їх сукупність, в якій кожна умова слугує досягненню однієї з послідовних конкретизованих цілей на шляху до зазначеної кінцевої мети. Кожна умова – це підґрунтя для наступної, що й характеризує їхній тісний взаємозв'язок.

Стосовно проблематики нашого дослідження, зміст поняття "педагогічні умови" може бути інтерпретовано як комплекс дій викладачів і студентів з метою формування готовності до правовиховної роботи в ПТНЗ, та як інтегративна особистісна характеристика, що відображена в єдності когнітивного, діяльносного та мотиваційного компонентів, через знання, вміння та ставлення до такого виду діяльності.

В результаті проведеного дослідження було визначено комплекс педагогічних умов для ефективного формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до право виховної роботи в ПТНЗ:

Перша педагогічна умова – внутрішня взаємодія між собою викладачів які читають різні дисципліни і зовнішня взаємодія з органами внутрішніх справ (ОВС).

Взаємодія ПТНЗ і органів внутрішніх справ у правовому вихованні учнів повинна здійснюватися за виконання таких вимог:

– організаційно-педагогічні: підготовка та затвердження організаційно-розпорядчих документів: наказів, розпоряджень, положень; проведення спільних нарад, круглих столів з обговорення проблемних питань виховної та профілактичної роботи; узгодження змісту правових впливів, напрямів і форм спільної правовиховної діяльності ПТНЗ та ОВС; забезпечення єдності виховних впливів, їх послідовності та наступності; усунення причин та умов, які сприяють вчиненню правопорушень учнями; створення особистісно-розвивального середовища, ситуації успіху для учнів; стимулювання соціально-правової активності учнів; дотримання етико-психологічних законів спілкування між суб'єктами виховання й учнями; опора на суб'єктивний досвід учня; стимулювання процесів самовдосконалення, самопізнання і самовизначення вихованців; створення необхідних побутових умов навчання і виховання; широке використання можливостей засобів правовиховної роботи, бібліотек і спеціалізованих кабінетів; забезпечення постійного обміну інформацією через комунікативні зв'язки "учень" – "педагогічний працівник" – "співробітник ОВС", "педагогічний працівник" – "працівник ОВС";

– дидактичні: формування цілей і завдань спільної правовиховної роботи ПТНЗ та ОВС; визначення змісту правового навчання і виховання учнів ПТНЗ у позаурочний час, методів, форм і засобів проведення запланованих правовиховних заходів; розширення інформаційного змісту конкретних спільних правовиховних заходів; формування світогляду учнів з урахуванням особливостей майбутньої професії, розвиток у них пізнавальних інтересів; формування вмінь учнів самостійно здобувати правові знання і застосовувати їх на практиці; використання наочності та аудіовізуальних засобів навчання, комп'ютерної техніки; раціональне використання часу при проведенні правовиховного заходу; контроль і регулювання навчально-пізнавальної діяльності; оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності тощо;

– методичні: розробка та впровадження плану спільних правовиховних заходів ПТНЗ та ОВС, робочої програми курсу правового виховання учнів у позаурочний час, методичних рекомендацій з організації процесу правового виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів за безпосередньою участю працівників районного відділу внутрішніх справ; взаємне методичне консультування суб'єктів правового виховання з особливостей проведення конкретних правовиховних заходів; розробка тестових та індивідуальних завдань, планів проведення лекцій, бесід, семінарів, тренінгів, дискусій, круглих столів; розробка методичних рекомендацій для учнів із написання самостійних робіт, рефератів; розробка сценаріїв рольових і ділових ігор, проведення тематичних вечорів тощо; самовдосконалення та підвищення педагогічної майстерності працівників ОВС і педагогічного персоналу ПТНЗ, педагогічний такт і культура мови.

Другою педагогічною умовою є актуалізація (систематизація) підготовки до правовиховної роботи за допомогою впровадження спецкурсу "Правовиховна робота в ПТНЗ".

Відсутність системності й послідовності у викладі навчального матеріалу негативно впливає на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до правовиховної роботи у ПТНЗ навіть на рівні теоретичних знань.

У практиці педагогічного ВНЗ організація та здійснення підготовки фахівців до правовиховної роботи відбувається на різних рівнях навчання, під час викладання різних дисциплін. Однак, цілі навчання окремих дисциплін не завжди збігаються з метою комплексного формування та розвитку готовності до правовиховної роботи. Вихід із такої ситуації вбачаємо у впровадженні в навчально-виховний процес спецкурсу "Правовиховна робота в ПТНЗ".

Таким чином, виникає потреба у розробці навчальної та робочої програм даного спецкурсу. Відповідно до вимог, що висуваються до рівня підготовки майбутніх інженерів-педагогів, необхідно розробити інтегрований, модульний зміст спецкурсу та методику його реалізації у формі лекційних та практичних занять. Також потрібно конкретизувати дидактичні функції пропонованих форм занять зі студентами.

Для логічного завершення теоретичного навчання і системного, планомірного закріплення всіх компонентів готовності до правовиховної роботи необхідно внести зміни в процес практичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Таким чином, внесення до педагогічної практики елементів правовиховної роботи є наступною педагогічною умовою. В процесі педагогічної практики майбутні інженери-педагоги виконують наступні види робіт: застосовують на практиці отримані теоретичні знання під керівництвом викладачів ВНЗ; беруть участь в організації навчальної діяльності студентів; взаємодіють з педагогічним колективом навчального закладу тощо.

В результаті впроваджених змін у професійну підготовку майбутніх інженерів-педагогів необхідно: структурувати вимоги до діяльності студентів, розробити методи діагностики оцінювання навчальних досягнень студентів; сприяти підвищенню мотивації майбутніх інженерів-педагогів до проведення правовиховної роботи, здійснити вплив на розвиток самостійної активності студентів.

В умовах реорганізації вищої професійної освіти студент повинен розглядатися як активний, а не пасивний суб'єкт, який отримує освіту у формі особистісного розвитку і творчого потенціалу, що забезпечать не тільки виробничі успіхи, а й послужать засобом особистісного зростання. Таким чином, наступною невід'ємною умовою формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до правовиховної роботи є залучення їх до науково-дослідної роботи.

Виконання науково-дослідної роботи дає змогу студентам обмінюватися інформацією, аргументувати та відстоювати свої погляди, свою точку зору, аналізувати ідеї інших студентів, ухвалювати колективні рішення – в результаті чого підвищується якість навчання. Науково-дослідну діяльність можна розглядати як форму самоосвіти з розширення і поглиблення професійних знань.

Метою науково-дослідної роботи є набуття досвіду в розв'язанні актуальних наукових проблем, розширення професійних знань, що виникають в процесі навчання, і формування практичних навичок ведення самостійної наукової роботи.

Результатом виконання наукової роботи є узагальнення, систематизація, поглиблення, закріплення та практичне застосування знань з навчального курсу й розвиток навичок самостійної пошукової роботи.

Таким чином, сенс науково-дослідної роботи ми вбачаємо в процесі виконання дослідницьких завдань, коли студенти опановують певні дослідницькі уміння і навички: самостійний підбір літератури; праця з каталогами, архівами; складання власної картотеки; конспектування літератури; публічні виступи з науковими повідомленнями; розробка програми дослідницького проекту, проведення самостійного дослідження тощо.

Отже кожна з виявлених педагогічних умов має свої внутрішні можливості, будучи переважно націленою на формування того чи іншого компоненту готовності. У той же час, кожна взята окремо умова не може повністю забезпечити ефективність формування досліджуваної характеристики. Тільки їх системна єдність дозволяє досягти найкращих результатів і становить комплекс педагогічних умов формування готовності до правовиховної роботи майбутніх інженерів-педагогів у ПТНЗ. Іншими словами, спеціально організовані педагогічні умови створюють середовище навчання, яке повністю спрямоване на формування готовності до правовиховної роботи майбутніх інженерів-педагогів.

Література

1. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Е. А. Ганин // Информационные технологии и образование. – 2003. – № 13. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>. – Заголовок с экрана.

2. Думаева П.Д. Подготовка студентов педагогического вуза к воспитательной работе в школе в современных условиях: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. / П. Д. Думаева. — Ростов-на-Дону, 1989. — 19 с.

3. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицало. – Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

Резюме

В статье представлены комплекс необходимых и достаточных педагогических условий для эффективного формирования готовности к правовоспитательной работы будущих инженеров-педагогов: внутреннее взаимодействие между преподавателями которые читают различные дисциплины и внешнее взаимодействие с органами внутренних дел; актуализация подготовки к правовоспитательной работы посредством внедрения спецкурса "Правовоспитательная работа в ПТУ" и внесение к педагогической практике элементов правовоспитательной работы, привлечение студентов к научно-исследовательской работы.

Ключевые слова: педагогические условия, будущие инженеры-педагоги, готовность, право-воспитательная работа.

Summary

This paper presents a set of necessary and sufficient conditions for effective teaching forming the future for law of Engineers teachers: internal interaction between teachers who read various disciplines and external interaction with the interior; update training for law works by implementing special course "a law job in VET ", entry into teaching practice elements of law activity, attracting students to research.

Key words: pedagogical conditions, future engineers, teachers, readiness, right-raising.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Анан'єва Н. В. – аспірант кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Астрейко Н. С. – студентка 2 курсу Мозирського державного педагогічного університету імені І. П. Шамякіна.

Астрейко О. С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної фізики та методики викладання фізики Мозирського державного педагогічного університету імені І. П. Шамякіна.

Астрейко С. Я. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики технологічної освіти Мозирського державного педагогічного університету імені І. П. Шамякіна.

Бербец В. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики навчання технологій Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

Бивалькевич Л. М. – аспірант кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка

Белан Т. Г. – аспірант кафедри педагогіки, психології і методики технологічної освіти Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка

Білан А. М. – аспірант кафедри технологічної освіти та інформатики Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Білоевич І. А. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики технологічної освіти Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка.

Благосмыслов О. С. – старший викладач кафедри теорії та методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Бондаренко С. В. – аспірантка Української інженерно-педагогічної академії.

Васенок Т. М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Воїтельова Г. О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Газука Т. А. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін та креслення Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Гедзик А. М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри техніко-технологічних дисциплін, охорони праці, безпеки життєдіяльності Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

Гладкий С. М. – старший викладач кафедри методики технологічної освіти Мозирського державного педагогічного університету імені І. П. Шамякіна.

Дмитренко П. В. – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики професійної підготовки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Долженко А. І. – доктор соціологічних наук, кандидат педагогічних наук, завідувач Севастопольської психолого-медико-педагогічної консультації.

Зайка С. О. – асистент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Клевжиц А. О. – асистент кафедри образотворчого мистецтва і графіки, член Білоруської Спілки художників Мозирського державного педагогічного університету імені І. П. Шамякіна.

Клімов О. М. – аспірант кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Коберник О. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики навчання технологій Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

Ковальчук Т. І. – асистент кафедри технології і декоративно-прикладного мистецтва Мозирського державного педагогічного університету імені І. П. Шамякіна.

Коньок М. М. – аспірант кафедри загальнотехнічних дисциплін та креслення, технологічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Короткий С. В. – аспірант кафедри загальнотехнічних дисциплін та креслення, технологічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Кравченко Л. В. – кандидат педагогічних наук, доцент техніко-технологічних дисциплін, охорони праці та безпеки життєдіяльності Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

Красовская Л. В. – асистент кафедри технології і декоративно-прикладного мистецтва Мозирського державного педагогічного університету імені І. П. Шамякіна.

Курок В. П. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Лебедєв Д. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики професійної підготовки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Лебідь О. В. – навчальний майстер кафедри теорії та методики професійної підготовки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Левченко Н. Г. – кандидат педагогічних наук, науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Литвин О. М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Литвинова Н. В. – аспірант кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Люлька В. С. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальнотехнічних дисциплін та креслення технологічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Макеренкова І. А. – старший викладач кафедри технології і декоративно-прикладного мистецтва, замісник декана факультету технології з науково-дослідницької роботи Мозирського державного педагогічного університету імені І. П. Шамякіна.

Ніколайчук С. П. – аспірант кафедри загальнотехнічних дисциплін, секретар дирекції Інституту ГТО Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Опанасенко В. П. – аспірант кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Плуток О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін та креслення Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Погребняк С. В. – аспірант кафедри загальної і соціальної педагогіки та психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Пригодій М. А. – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України.

Росновський М. Г. – кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри професійної освіти та технологій виробництва сільськогосподарської продукції Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Руденко С. М. – кандидат філологічних наук, доцент, Харківський державний університет харчування та торгівлі

Самусь Т. В. – асистент кафедри професійної освіти та технологій виробництва сільськогосподарської продукції Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Титова Н. М. – старший викладач кафедри теорії та методики професійної підготовки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Тихонова О. В. – кандидат педагогічних наук, зав. кафедри технологій і декоративно-прикладного мистецтва Мозирського державного педагогічного університету імені І.П. Шамякіна

Харитонова В. В. – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики навчання Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

Хоменко Л. М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання технологій Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

Цісарук В. Ю. – асистент кафедри теорії та методики технологічної освіти Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка.

Чала О. С. – магістранта Української інженерно-педагогічної академії

Шевель Б. О. – кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Шильман Л. З. – кандидат технологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Щербакова Л. Б. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій і декоративно-прикладного мистецтва Мозирського державного педагогічного університету імені І.П. Шамякіна

Щетина Н. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ЗМІСТ

Дмитренко П. В. ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ.....	3
Шильман Л. З., Руденко С. М. ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЄВОГО АПАРАТУ КУЛІНАРНОЇ ПРОДУКЦІЇ – ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ.....	9
Газука Т. А. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	11
Гедзик А. М. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ "СКЛАДАЛЬНІ КРЕСЛЕННЯ" У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ...	15
Кравченко Л. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ.....	20
Щетина Н. П., Литвин О. М. ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	25
Люлька В. С. АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ Й ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНОЛОГІЇ.....	29
Плуток О. В. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ПРОЕКТНО-ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	32
Пригодій М. А. АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	35
Білосевич І. А. РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ	40
Шевель Б. О. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	43
Благосмилов О. С. ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВОГО КОМПОНЕНТУ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ	47
Титова Н. М. ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ З КРЕСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	52
Зайка С. О. СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ.....	58
Цісарук В. Ю. СУЧАСНА МОРФОЛОГІЯ І СТИЛІЗАЦІЯ У КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ І ВИХОВНОМУ ПОТЕНЦІАЛІ ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ ДЕРЕВИНИ..	63

- Білан А. М.** ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ОБЛАДНАННЯ СУЧАСНОГО АВТОМОБІЛЯ..... 67
- Клімов О. М.** ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ 70
- Коньок М. М.** АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН З ВИКОРИСТАННЯМ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ 74
- Короткий С. В.** ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПРЕДМЕТНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЗІ СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ "АВТОСПРАВА".... 78
- Ніколайчук С. П.** ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ З ТЕКСТИЛЬНОГО МАТЕРІАЛОЗНАВСТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 82
- Опанасенко В. П.** УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ЦИКЛУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ..... 88
- Лебідь О. В.** ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ КОНТРОЛЮ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ..... 94
- Самусь Т. В., Росновський М. Г.** СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ "ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ" МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ТЕХНОЛОГІЙ..... 99
- Литвинова Н. В.** ПОНЯТТЯ "КОМПЕТЕНЦІЯ" І "КОМПЕТЕНТНІСТЬ" У ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІВ 102
- Коберник О.М.** ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРАКТИВНОГО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ 106
- Бербец В. В.** ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ЗАЛУЧЕННЯ ЇХ ДО ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ..... 111
- Васенок Т. М. , Чала О. С.** СУМІСНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ПЕРШИЙ КРОК ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ. 115
- Воїтельова Г. О.** АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ У ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 121
- Лебедєв Д. В.** ДИЗАЙН ЯК СИНТЕЗОВАНА ТЕХНІКО-ХУДОЖНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЙОГО ПРОПЕДЕВТИЧНА ФУНКЦІЯ У ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ ДО ТВОРЧОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 124
- Левченко Н. Г.** ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЗА ТЕХНОЛОГІЧНИМ ПРОФІЛЕМ..... 128

Харитонов В. В. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИЗАЙН-ОСВІТИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТУВАННЯ ТА ВИГОТОВЛЕННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ	133
Курок В.П. ГЕНЕЗИС СУТНОСТІ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	136
Бивалькевич Л. М. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ НА ЗАНЯТТЯХ У ПТНЗ	141
Бондаренко С. В. ВИХОВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЇ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ.....	144
Анан'єва Н. В. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СПЕЦДИСЦИПЛІН	148
Долженко А. И. СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ.....	151
Тихонова Е. В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КРЕАТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	155
Гладкий С. Н. КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ПРЕДМЕТУ "ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ"	157
Астрейко С. Я., Астрейко Е. С., Астрейко Н. С. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ.....	158
Макиренко И. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	160
Красовская Л. В. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ.....	161
Щербакова Л. Б., Клевжич А. А. НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ И ИХ РОЛЬ В ТРУДОВОМ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ.....	163
Ковальчук Т. И. ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА	164
Хоменко Л. М. ОЗНАЙОМЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ФОРМУВАННЯМ ТА РОЗВИТКОМ ЕТНІЧНОЇ ФУНКЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ОДЯГУ	166
Белан Т. Г. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	171
Погребняк С. В. ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРАВОВИХОВНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ.....	175

ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

Збірник наукових праць "Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки" друкує статті з питань теорії педагогіки, дидактики, методики і технології навчання, виховання, професійної освіти, історії педагогіки та освіти, соціальної педагогіки, зарубіжної педагогіки, з питань експериментальної роботи в навчальних закладах, тощо.

До збірника приймаються статті, що відповідають тематиці видання, що відображається у поставленому зверху зліва УДК (УДК збірника **370, 371, 372, 373, 374, 376, 378, 379**) і мають такі необхідні елементи (згідно з постановою Президії ВАК України від 15.01.2003 р. №7-05/1), які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

Матеріали розташовуються в такій послідовності:

- Індекс УДК (окремий абзац з вирівнюванням по лівому краю);
- Ініціали та прізвище автора/авторів (українською мовою);
- Назва статті (великими літерами, напівжирний шрифт, з вирівнюванням по центру українською мовою);
- Анотація (до 600 знаків), ключові слова українською мовою (до 10 речень);
- Текст статті:
 - Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями;
 - Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин;
 - Формулювання мети статті;
 - Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів;
 - Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку.
 - Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Перша цифра – номер джерела у списку літератури, друга - номер сторінки. Номер джерела та номер сторінки розділяються комою з пробілом, номер джерела крапкою з комою, напр.: [4], [5, с.123], [6; 10]. У реченні крапка ставиться після дужок, посилань.
 - Література (від 3 до 10 літературних джерел) друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ ГОСТ 7.1:2006. Бібліографічний запис.) Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.
 - Прізвище та ім'я автора(ів) статті(російською мовою);
 - Назва статті (великими літерами, напівжирний шрифт, з вирівнюванням по центру російською мовою);
 - Анотація, ключові слова російською мовою (до 10 речень);
 - Прізвище та ім'я автора(ів) статті(англійською мовою);
 - Назва статті (великими літерами, напівжирний шрифт, з вирівнюванням по центру англійською мовою);
 - Анотація, ключові слова англійською мовою (до 10 речень).

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1(одному) примірнику та на електронному носії або електронною поштою.

Автор статті повністю відповідає за правильність викладених фактів, цитат, посилань, про що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: **вчитано, вивірено, відредаговано, дата, підпис.**

Редакційна колегія збірника залишає за собою право відбору та редагування надісланих матеріалів, здійснювати літературну правку та коректуру не змінюючи обсягу та сутності матеріалів.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

- 1) стаття у відповідності з наведеними вимогами у роздрукованому вигляді;
- 2) електронний варіант: у форматі Word 97-2003 на інформаційному носії;
- 3) на окремому аркуші відомості про автора(ів) (прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса, телефон);
- 4) витяг із засідання кафедри або лабораторії про рекомендацію статті до друку;
- 5) рецензія на кожну статтю відповідним чином підписана і завірена (для осіб без наукового ступеня);
- 6) чистий конверт для листування з редколегією.

Технічні вимоги до оформлення статті:

Стаття повинна бути набрана в текстовому редакторі MS Word 97-2003 шрифтом 14, Times New Roman через міжрядковий інтервал – 1,5, без табуляцій і переносів. Параметри сторінки: формат А 4, орієнтація – книжна, поле зверху – 2,0 см, знизу – 2,0 см, зліва – 2,0 см, справа – 2,0 см. По тексту використовуються заокруглені дужки. Необхідно використовувати однотипні лапки (" "). Загальна кількість ілюстрацій (креслень, фотокопій, графіків, малюнків, штрихових ескізів тощо), таблиць не повинна перевищувати трьох (ілюстрації і таблиці входять до загального обсягу статті). Таблиці та ілюстрації повинні бути підписані та пронумеровані, всі елементи окремої ілюстрації повинні бути згруповані в один об'єкт, якщо вони зроблені як малюнок MS Word. Не користуйтесь для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін. Не ставте переноси вручну, не користуйтесь автоматичним переносом. Не використовуйте у документі колонититули, зноски. Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією. Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

Обсяг статті – 7 – 14 аркушів (до 25 000 знаків з пробілами).

**Статті, подані з порушенням вказаних вимог,
РЕДАКЦІЯ НЕ РОЗГЛЯДАТИМЕ!**

Адреса: Відділ наукової роботи та міжнародних зв'язків

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,

E-mail: nauka_gnpu@meta.ua **Сайт збірника:** www.gdpu.edu.ua

тел. (05444) 2-33-06; тел/факс (05444) 2-34-74.

Наукове видання

ВІСНИК

Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 19

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В.П.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Ланге Н.В.
Дизайн обкладинки Кримова Д.В.

Підп. до друку 10.09.2012.
Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 2139. Тираж 120 пр. Зам. №2416.
Облік.-вид. арк. 18,11. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Видавництво Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка.
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,
тел/факс (05444) 2-33-06.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №678 від 19.11.2001.

Видруковано у редакційно-видавничому відділі
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка.
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,
тел/факс (05444) 2-33-06.