МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ»

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Збірник науково-методичних праць

За редакцією доктора педагогічних наук, професора ***Романовського О. Г.,***
кандидата психологічних наук, доцента ***Панфілова Ю. І.***

Харків
НТУ «ХПІ»
2012

УДК 378.1.001.76
ББК 74.58
С-57

Рецензенти: С. М. Пазиніч, доктор філософії, професор;
А. О. Мамалуй, доктор фізико-математичних наук, професор

Друкується за рішенням Вченої ради НТУ «ХПІ»,
протокол № 4 від 17.04.2012 р.

Сучасні педагогічні технології в освіті: збір. наук.-метод. праць /
С-57 за ред. О. Г. Романовського, Ю. І. Панфілова – Харків: НТУ «ХПІ»,
2012. – 224 с. – Укр. та рос. мовами.

ISBN

Видання присвячено проблемі інноваційних технологій у вищій освіті і новітнім технологіям викладання фундаментальних дисциплін в умовах Болонського процесу та удосконаленню системи підготовки кадрів вищої кваліфікації.

УДК 378.1.001.76
ББК 74.58

ISBN

© НТУ «ХПІ», 2012
Товажнянський Л. Л.

НТУ «ХПІ»

ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАЦІОНАЛЬНОМУ ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ «ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ»

Цивілізаційні зміни, які відбуваються в світі, обумовлюють зростання значимості освіти в суспільному житті і долі людини. Бо нова цивілізація, життя і діяльність людини стають все більші знаннєвими, освітньо орієнтованими. Добробут людини в інформаційному суспільстві залежить перш за все від науково-інформаційних технологій, а успіх наукових технологій залежить від інтелектуального потенціалу нації, від рівня розвитку особистості.

Сьогодні як ніколи раніше прогресивність будь-якого суспільства визначається рівнем розвитку саме особистості. Цей же чинник є головним важелем подальшого прогресу. А розвиток особистості, у свою чергу, визначає освіта.

Вихід на новий якісний рівень розвитку суспільства, кардинальні зміни цілей і характеру суспільного виробництва спричиняють зміни вимог до професіоналізму й особистісних якостей фахівців.

Значне зростання обсягів інформації і прискорення циклу її відновлення при обмеженому терміні навчання, розвиток інформаційно-комунікативних технологій вимагають інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів за рахунок упровадження сучасних педагогічних технологій.

Створення нових педагогічних технологій пов’язане з відмовою від багатьох стереотипів традиційної освіти (із збереженням усього кращого, що напрацювала педагогіка).

У зв’язку з цим актуальними стають проблеми розробки:

- нового змісту, методів і засобів навчання;
- значного поглиблення теоретичної бази знань;
- посилення прикладної спрямованості навчання;
- удосконалення педагогічної майстерності викладачів;
- відповідного дидактичного і науково-методичного забезпечення навчального процесу та його психолого-педагогічного обґрунтування;

- розкриття творчого потенціалу студентів та викладачів у відповідності до їх нахилів, запитів і здібностей.

Упровадження сучасних педагогічних освітніх технологій є одним із найважливіших напрямів досягнення якісно нового рівня освіти.

Формування національної гуманітарно-технічної еліти – завдання, яке ставить перед собою НТУ «ХПІ», неможливе без:

- перетворення процесу навчання у самонавчання;
- інтенсифікації та інформатизації навчання;
- створення мотивації до навчання протягом усього життя;
- виховання духовності і відповідальності студентів;
- забезпечення високої інтелектуальної і соціальної мобільності особистості.

Це означає необхідність своєчасного оновлення педагогічних технологій, які використовуються у навчальному процесі.

Для суспільств, що бажають бути конкурентоспроможними, зорієнтованими на майбутнє, саме освіта поряд з наукою стають найбільш пріоритетними сферами життєдіяльності.

В умовах глобалізації суспільства зростає конкурентоспроможність країн як в економічній, так і в інших сферах, і місце кожної країни в цій конкуренції визначатиметься наукою як сферою, що продукує нові знання, і освітою, що олюднює знання, робить їх діяльними. Саме стан науки, освіти і пов'язаних з ними технологій визначить, у якій з трьох груп країн перебуватиме Україна:

- серед тих, що продукують нові технології;
- серед тих, що можуть використовувати нові технології;
- чи буде на узбіччі людського прогресу, тобто поза сучасними технологіями.

Які нові вимоги, зумовлені цивілізаційними змінами, висуваються перед людиною і як повинна відповісти освіта. Тут зазначимо декілька позицій.

Перше. Сучасна цивілізація вступила в новий тип прогресу – інноваційний. Тобто такий, що несе в собі високий динамізм, швидку зміну знань, інформації, технологій. Змінюваність стає не винятком в житті людини і суспільства, а повсякденною характеристикою життя. Тому слід фо-

рмувати людину, здатну і психологічно, і професійно жити і діяти в постійно змінюваному середовищі.

Для цього необхідно змінити саму направленість навчального процесу. Не тільки творче засвоєння базових знань, а й реалізацію інших функцій. Зокрема, треба навчити людину навчатися упродовж життя, виробляти уміння, навички і потребу робити це. А також – навчити використовувати отримані знання в практичній діяльності: професійній, суспільно-громадській, побуті. Тобто формувати знаннєву людину, для якої знання є методологічною основою життя і діяльності. Тільки таким чином ми зможемо утвердити в Україні суспільство знань.

Друге. Сучасна цивілізація значно розширює й ускладнює комунікативне середовище, в якому знаходиться людина. Нині людина повсякчас вступає в безліч контактів: особистих, інформаційних тощо. І для того, щоб бути самостійним суб'єктом цих відносин, ми повинні сформувати самодостатню, розвинену особистість.

Тут перед освітою постає ряд завдань. Головне з них – залишити в минулому авторитарну, репресивну педагогіку і перейти до педагогіки толерантності. Утвердити в навчальних закладах атмосферу взаємної поваги і пошанування тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Перейти від суб'єктно-об'єктних відносин між вчителем і учнем, професором і студентом, до суб'єктно-суб'єктних, де обидві сторони були б активними й діяльними. Без цих зрушень ми не змінимо суспільства, держави. Бо демократія не там, де демократичний президент, уряд, парламент, хоча це й важливо, а там, де є критична маса громадян, здатних жити в демократичних умовах і не здатних перебувати в авторитарному середовищі. Людина ж, сформована авторитарною педагогікою, дуже часто є носієм цих поглядів і у дорослому житті.

Третє. У сучасній цивілізації вимагається людиноцентричні за своїм характером освіта і виховання. Тобто максимальне наближення освіти і виховання до запитів конкретної особистості студента, його здібностей і сутності. Лише в цих умовах можна максимально розкрити таланти людини, надати їй можливість сповна самореалізуватися, а значить – зробити суспільний розвиток ефективним і несуперечливим.

І тут слід піддати сумніву здавалось би надзвичайно гуманне гасло: всебічний і гармонійний розвиток людини як мета освіти і виховання. А чи не виховуємо ми, йдучи сліпо за цим гаслом, всебічно недорозвинених особистостей?

Адже кожна людина має певний талант, певний тип здібностей. І завдання полягає у тому, щоб людина сформувалася передусім на основі цього стрижня, а не всупереч йому, ігноруючи талант.

Четверте. Цивілізаційні зміни обумовлюють необхідність підготовки людини до нових, часто принципово інших технологій. Передусім ідеться про інформатизацію та комп'ютеризацію. Комп'ютер у навчальному процесі забезпечує як мінімум декілька функцій:

- шлях до комп'ютерної грамотності, без якої вже неможливо бути конкурентоспроможним;
- потужний засіб індивідуалізації та інтенсифікації навчальної діяльності;
- шлях до отримання інформації з усього світу;
- новий тип навчання – дистанційна освіта, яка органічно доповнює традиційні методи навчання.

У нашій країні певні зрушення у поширенні застосування інформаційних технологій є, але вони недостатні.

Наприклад, для порівняння, кількість персональних комп'ютерів у розрахунку на 100 учнів загальноосвітніх закладів у Данії – 27,3, у тому числі з доступом до Інтернет – 26,3; Норвегії – відповідно 24,2 і 22,7; Нідерландах – 21,0 і 20,0; Великій Британії – 19,8 і 18,5; в Україні – 1,3 і 1,0 (але 70 % з них – застарілі) [Вопросы образования. – 2010. – С. 155].

Щодо використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі картина наступна. Частка викладачів, що використовують персональні комп'ютери у класах протягом року (у загальній чисельності викладачів) у Великій Британії – 96,4; Данії – 94,6; Нідерланди – 90,0; Норвегії – 89,4 по Україні даних немає, але ці показники будуть як мінімум на порядок гірші [Вопросы образования. – 2010. – С. 158].

П'яте. Глобалізація ставить прогрес будь-якої країни у більшу залежність від загальнолюдського прогресу, ніж раніше.

Динамічний розвиток можуть забезпечити лише ті країни, які тісно співпрацюють із усім світом. Для цього необхідно декілька умов:

1) країна повинна знаходитись в однотипних суспільних відносинах з іншими країнами (ринкова економіка, демократична політична система, багатоманітність духовного життя);

2) підготовленість громадян країни до функціонування у глобальному просторі (це і належна світоглядна підготовка, що давала б адекватне уявлення про світ, в якому живе людина, і знання окрім державної мови, також англійської мови як найбільш поширеної мови міжнародного спілкування).

Усвідомлення вищезазначених проблем вже давно спонукало колектив НТУ «ХПІ» шукати відповіді на виклик часу, наполегливо працювати над підвищенням педагогічної майстерності своїх науково-педагогічних працівників.

Так з метою надання методичної допомоги науково-педагогічним працівникам щодо впровадження у навчальний процес активних методів навчання моїм наказом «Про впровадження сучасних педагогічних технологій» була визначена система роботи з цього питання, яка передбачала:

1. Визначення основних педагогічних технологій, які найкраще відповідають напрямкам підготовки відповідних факультетів.

2. На кожний факультет для надання методичної допомоги викладачам були призначені досвідчені педагоги-консультанти з числа провідних фахівців кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами.

3. Для усіх факультетів призначені консультантами провідні викладачі університету, які мають великий досвід та позитивні результати застосування у навчальному процесі *конкретних педагогічних технологій.*

4. З метою розповсюдження передового досвіду використання педагогічних технологій, адаптованих до специфіки конкретних факультетів, деканам, методичним комісіям було запропоновано *визначити кращих викладачів,* які проводять заняття із застосуванням сучасних педагогічних технологій за напрямками:

- неімітаційні педагогічні технології (проблемні лекції, проблемні семінари, тематичні дискусії, «мозковий штурм», круглі столи тощо);
- імітаційні (тренінги, ігрове проектування, ділові ігри тощо);
- інформаційні технології;
- технології модульного навчання;

- знаково-контекстне навчання;

- технології співпраці;

- особистісно-орієнтовані технології тощо.

5. З метою навчання науково-педагогічних працівників перед початком кожного семестру досвідчені викладачі, а також призначені консультанти проводять методичні семінари, майстер-класи на факультетах і кафедрах.

6. Завідувачам кафедр запропоновано організувати показові заняття кращих викладачів, що використовують педагогічні технології, адаптовані до особливостей факультету.

Удосконалення педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників – один з найважливіших аспектів роботи вищого навчального закладу.

Саме тому цей напрям підтримується і постійно розвивається *методичним відділом університету.* Наявність чітко налагодженої системи удосконалення педагогічної майстерності викладачів дозволяє успішно вирішувати це завдання на рівні, що відповідає сучасним вимогам методичної, педагогічної та психологічної науки.

Так у 2011/12 навчальному році викладачі НТУ «ХПІ» та вузів м. Харкова мають змогу удосконалювати педагогічну майстерність у *14 методичних семінарах* здебільше щотижневих, які охоплюють найактуальніші теми, що стосуються сучасних педагогічних технологій, оволодіння і впровадження сучасних методів активного навчання, дистанційної освіти тощо.

Незважаючи на те, що НТУ «ХПІ» – технічний вуз, у нашому університеті вже стало традиційним проведення, як правило, щорічних Міжнародних шкіл-семінарів, головною метою яких є практичне навчання науково-педагогічних працівників сучасним підходам до виховання та розвитку особистості, новим напрямкам організації навчального процесу та сучасним освітнім технологіям, що розробляються та впроваджуються в НТУ «ХПІ» провідними науково-педагогічними працівниками.

У роботі торічної триденної школи-семінару загалом взяли участь 623 освітянина. Учасники мали змогу побачити частину педагогічних технологій, які використовуються в НТУ «ХПІ».

Це були не «показові виступи», а практична демонстрація технологій, які застосовуються нашими науково-педагогічними працівниками в

навчальному процесі. Зі створення й використання багатьох із них ми або родоначальники (ігрове проектування), або займаємо провідні місця (дистанційне навчання, використання технологій Веб 2.0).

Досягнення успіху у підвищенні якості навчання значною мірою залежить від інформатизації навчального процесу, який повинен бути насиченим комп'ютерною технікою, щоб кожен студент у будь-який час мав можливість вести пошук в Інтернеті інформації, отримувати через Інтернет завдання, потрібні консультації та коментарі викладача щодо їх виконання, обмінюватися інформацією з іншими студентами.

Університет проводить велику роботу у цьому напрямку і є одним з провідних університетів України з використання дистанційного навчання.

Перспективи використання ІТ в освіті пов'язані, перш за все, з розвитком Інтернету як глобального інтерактивного навчального середовища.

В НТУ «ХПІ» йде постійний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, сервісів Веб 2.0, що призводить до змін у навчанні, робить технології більш доступними для викладача, покращує навчальний процес та робить його більш ефективним.

Якість освіти може бути підвищена тільки за тих умов, коли викладачем ураховується особистість кожного студента, його психічні, пізнавальні особливості та особливості сприйняття інформації, інтереси, потреби, цілі тощо. Це шлях до розкриття психологічних резервів тих, хто навчається, а вони перетворюються з пасивних об'єктів педагогічних зусиль на активних суб'єктів – безпосередніх учасників навчального процесу.

Унікальність особистісно орієнтованих педагогічних технологій – у потужному, перевіреному часом, філософському і методологічному підході, націленому на розкриття потенціалу кожної людини.

Важливий напрямок упровадження інноваційних технологій – це інтенсифікація навчального процесу та максимальна активізація студентів у ньому. Для цього в університеті використовуються багато методів та підходів, серед яких варто назвати:

- використання проблемного підходу до навчання;

- перетворення практичних занять, семінарів у так звані «майстерні», де студенти під час обговорень, дискусій вирішують значущі проблеми спеціальності на основі власних самостійних напрацювань;

- широке впровадження у практичні, семінарські заняття презентацій, самостійно підготовлених студентами за завданнями викладача, рольових та ділових ігор;

- виконання студентами індивідуальних та групових навчальних проектів, які відображають практику роботи за фахом;

- проведення майстер-класів представниками виробництва;

- використання мультимедійних засобів у процесі проведення занять, електронних опорних конспектів лекцій;

- надання студентам навчальної інформації на електронних носіях тощо.

Значне зростання обсягів інформації і прискорення циклу її відновлення за обмежений термін навчання вимагає інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів за рахунок нових інформаційних технологій, тому в НТУ «ХПІ» широко використовуються багаторічний досвід системного застосування інформаційно-комп'ютерних та мультимедійних технологій, які дозволяють суттєво інтенсифікувати навчальний процес при проведенні лекційних занять.

Наше завдання полягає у тому, щоб використовувати вже напрацьований досвід, а головне – той могутній викладацький потенціал, яким володіє університет сьогодні. Існують всі підстави стверджувати, що колектив НТУ «ХПІ» у змозі бути лідером у вирішенні завдання, яке стоїть перед сучасною системою освіти щодо впровадження у навчальний процес нових педагогічних технологій.

Романовський О. Г., Панфілов Ю. І.
НТУ «ХПІ»

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ НАЦІОНАЛЬНОГО ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ»

Світова спільнота вступила у принципово *новий етап цивілізаційного розвитку*, який носить виразний інноваційний характер. Його визначальними рисами стали:

– глобалізація світогоподарських і духовно-культурних відносин;

– широка інформатизація всіх сфер суспільного життя;

– стрімкі процеси створення й застосування високих технологій.

За цих умов світова система освіти опинилася у глибокій кризі, причиною і в той же час одним з проявів якої стала невідповідність її цілей, змісту і характеру новим реаліям і новим суспільним вимогам.

У нашій країні криза освіти ускладнюється ще й через:

– незавершеність трансформаційних процесів у суспільно-політичній, соціально-економічній і духовно-культурній сферах;

– недостатній рівень фінансування галузі;

– перманентну економічну кризу;

– порівняно низький життєвий рівень населення.

Ці обставини зумовили функціонування національної системи освіти практично у режимі підтримання її життєздатності, тоді як час вимагає від неї інтенсивного інноваційного розвитку, розробки і впровадження нової філософії освіти і нової освітньої парадигми. Їх розробку *здатна здійснити лише науково-педагогічна еліта,* люди, які добре розуміють високу місію освіти, перш за все вищої школи, які глибоко усвідомлюють її проблеми і роздумують над пошуком шляхів і засобів їх ефективного розв’язання.

В основі розвитку суспільства лежать об'єктивні економічні і соціальні закони, пізнавши які і діючи відповідно до їх логіки можна істотно прискорити перебіг подій, які у своїй інтегральній сукупності визначають науково-технічний і соціальний прогрес. Для реалізації цієї можливості су-

спільству потрібні видатні особистості – лідери-професіонали, справжні представники нової генерації національної еліти. Їхня діяльність і має бути спрямована на реалізацію завдань, що виникають перед суспільством. Традиційна ж освіта, яка, на наше глибоке переконання, за інерцією орієнтується на масову підготовку фахівців вузького профілю, неспроможна вести індивідуальну освіту, готувати кадри елітарного рівня.

Для України проблема *підготовки нової національної еліти* набуває сьогодні особливої актуальності, оскільки всі наші негаразди значною мірою зумовлені саме вкрай недостатнім професіоналізмом фахівців, насамперед керівних кадрів практично на всіх рівнях управлінської ієрархії.

Як не прикро це визнати, але відповідальність за такий стан лежить на системі освіти.

По-перше, у структурі науково-педагогічного складу вищих навчальних закладів значну частину складають фахівці, з яких, на жаль, далеко *не всі перебудовують свою діяльність відповідно до нових реалій* сьогодення.

По-друге, підготовку фахівців здійснюють викладачі, що не мають практики управління, а з теорією знайомі лише з підручників, які часто є перекладом зарубіжних видань і *не враховують нашої ментальності та характерних для України особливостей.*

По-третє, *значна частина сучасних керівників* не тільки *не навчається*, а й не має ні відповідних навичок, ні внутрішньої потреби у постійному самонавчанні, самовихованні та самовдосконаленні, у підвищенні рівня своєї професійної та соціальної компетенції.

По-четверте, *зміст освіти*, насамперед інженерної, значною мірою ще *орієнтується* на той рівень технології, який переважає на вітчизняних підприємствах, а *не на подолання того істотного технологічного відставання* від провідних економічно розвинених країн світу.

Саме тому говорити, що нова генерація національної еліти начебто сформується автоматично, в межах традиційної освітньої парадигми, ми не маємо підстав.

Ураховуючи розглянуті обставини і підходячи з системних позицій до аналізу якості професійної підготовки фахівців та шляхів підвищення її рівня, ще в 2000 році професорами Товажнянським Л. Л., Романовським О. Г. та Пономарьовим О. С. була розроблена і запроваджена у практику навчально-

виховної діяльності НТУ «ХПІ» *інноваційна педагогічна концепція формування національної управлінської гуманітарно-технічної еліти.*

Водночас було розроблено і систему моніторингу результатів реалізації концепції. За його результатами постійно здійснювалися уточнення і корекція як окремих положень концепції, так і практичних рекомендацій щодо її використання.

В основу Концепції покладено необхідність розв'язання актуальних проблем інженерної освіти з урахуванням:

– основних світових тенденцій розвитку перспективних виробничих і соціальних технологій;

– змін характеру та організації суспільного виробництва та управління ним;

– нових суспільних вимог до професійної компетентності, морально-етичних переконань, екологічних поглядів та професійно значущих особистісних якостей інженера постіндустріальної доби.

Основні тези концепції полягали:

По-перше, у тому, що вона спрямована не на цільову підготовку відносно вузького привілейованого соціального прошарку високопрофесійних фахівців, а на своєрідне прагнення «підтягнути» кожного студента до рівня національної еліти.

Ми цілком усвідомлюємо, що таке завдання на порядок більш складне і відповідальне. Однак ситуація з підготовкою кадрів для науково-технічної сфери і особливо для сфери управління, їх фаховий рівень, духовність, загальна і професійна культура набули сьогодні характеру національної проблеми.

Еталоном елітарності ми *вважаємо фахівця*:

– з найвищим рівнем професійної і соціальної компетенції, загальної і професійної культури;

– з чіткими світоглядними і громадянськими позиціями, моральними та екологічними принципами і переконаннями.

Він має бути вимогливим керівником, який водночас турбується не лише про виробництво, а й про матеріальний добробут персоналу, його соціально-психологічний настрій, про створення сприятливих умов для можливості максимальної реалізації кожним працівником свого особистісного і професійного потенціалу.

По-друге, концепція виходить з того, що представник нової генерації національної еліти повинен усвідомлювати інноваційний характер сучасного етапу суспільного розвитку, і того, що *отримані в університеті знання є лише базою,* яка має слугувати для їх постійного поглиблення і оновлення у відповідності з логікою науково-технічного і соціального прогресу.

В умовах стрімкого зростання обсягів наукової інформації кожному випускникові треба прищепити уміння і глибоку внутрішню потребу в постійному самонавчанні, самовихованні і самовдосконаленні протягом усього активного трудового життя.

Це сприятиме підтриманню їх елітарного статусу і забезпечуватиме належний рівень конкурентоспроможності на ринку праці, можливість високої професійної та соціальної мобільності.

Приєднання України до Болонського процесу та її входження у єдиний європейський освітній простір вносить певні корективи в практику реалізації нашої концепції. Зокрема, істотно посилюється значення *знань іноземних мов,* яке з категорії загальної культури трансформується у невід'ємний елемент професійної культури фахівця елітарного рівня. З метою підвищення якості володіння студентами іноземними мовами ціла низка загальних і спеціальних кафедр практикує викладання окремих дисциплін цими мовами. Широкі міжнародні зв'язки університету, в тому числі партнерські відносини з провідними університетами десятків країн дають можливість викладачам виїжджати в закордонні відрядження, де вони удосконалюють знання відповідних мов, що й дозволяє їм викладати свої дисципліни цими мовами.

Ще одним із наслідків роботи на принципах Болонського процесу, які істотно впливають на формування національної науково-технічної еліти, стає потреба у глибокому знанні як викладачами, так і студентами *ринкових умов* функціонування економіки. Адже саме в таких умовах майбутнім фахівцям доведеться здійснювати управління суспільним виробництвом. Створення ефективної системи та вибір моделей і методів управління пов'язані з пошуками оптимального розв'язання складних економічних і соціально-політичних проблем, радикального оновлення всіх ланок управління, формування нового стилю роботи управлінського корпусу.

Складність і надзвичайна важливість цих завдань зумовлюють нагальну потребу в принципово іншій управлінській підготовці керівних кадрів

і практично всього працюючого населення. Наша держава перебуває на відповідальному етапі історичного розвитку. Перед нею стоїть проблема одночасно і невідкладно вирішити комплекс складних завдань у політичній, економічній, соціальній, духовній і культурній сферах. Стратегічним курсом проголошена інтеграція у європейське співтовариство, технологічне переозброєння економіки, істотне підвищення її конкурентоспроможності й підвищення на цій базі добробуту людей. Це висуває на порядок денний принципово нові цілі та пріоритети розвитку держави, насамперед формування демократичного громадянського суспільства і соціально орієнтованої ринкової економіки. Успішне вирішення цих завдань потребує глибокого аналізу ситуації, формування та реалізації науково обґрунтованих стратегій її подолання та забезпечення ефективного і сталого соціально-економічного розвитку. Цілком очевидно, що це неможливо без відповідного кадрового забезпечення.

Під кадровим забезпеченням глибоких трансформаційних процесів в Україні ми розуміємо пошук, добір і фахову підготовку талановитої молоді з виразними якостями лідерів і цілеспрямоване формування нової національної управлінської еліти. Нові умови функціонування суспільно-політичної й економічної систем потребують принципово нової моделі управління.

Складна ситуація, яка сьогодні має місце в Україні, значною мірою обумовлена кризою управління. Тому основною передумовою її подолання виступає формування кадрового корпусу нової еліти, справжніх лідерів-професіоналів. Однак для цього потрібна якісно нова науково-педагогічна еліта, здатна здійснити вкрай необхідні інноваційні перетворення у вищій освіті, які б відповідали вимогам не тільки сьогодення, а й перспективним потребам постіндустріального суспільства.

Аналіз історичного розвитку людства свідчить, що на вирішальних його етапах визначальної ролі набуває соціально-філософська проблема стосунків між особистістю й соціумом. Вона полягає в тому, що кожне суспільство надає певні умови для становлення й розвитку особистості, а від них залежить, якою мірою діяльність особистості позначається на розвитку суспільства. Тож постає слушне питання: яким чином пов'язані поміж собою інтереси суспільства та особистості?

В основі розвитку суспільства лежать об’єктивні економічні закони, пізнавши які і діючи відповідно до їх логіки, можна істотно прискорити перебіг подій у напрямку науково-технічного і соціального прогресу. Для успішної реалізації цієї можливості потрібні видатні особистості – лідери-професіонали, сукупність яких утворює національну еліту. Їхня діяльність і має бути спрямована на ефективну реалізацію завдань, що виникають перед суспільством, спрямована на упередження.

Особливої актуальності набувають ці питання на сучасному етапі, коли Україна здійснює глибокі перетворення в економіці й демократизацію суспільного життя, що вимагає радикальних змін у сфері управління, появі не просто фахівців, а професіоналів, спроможних самостійно навчатися, адаптуватися до ринкових умов, ефективно керувати суспільним виробництвом. Створення ефективної системи та вибір моделей і методів управління пов'язані з пошуками оптимального розв’язання складних економічних і соціально-політичних проблем, радикального оновлення всіх ланок управління, формування нового стилю роботи управлінського корпусу.

Сучасні тенденції розвитку людської цивілізації і світової освітньої системи свідчать про істотну зміну структури суспільного виробництва. Відповідно змінюються й вимоги до номенклатури спеціальностей вищих навчальних закладів інженерно-технічного профілю, до професійних та особистісних якостей їхніх випускників. Загальне зростання ролі людського чинника та істотна залежність ефективності дій великих груп людей від психологічного клімату в колективі вимагають від кожного керівника, кожного спеціаліста фундаментальної соціально-гуманітарної підготовки, в першу чергу володіння основами філософії управління, соціальної педагогіки і психології, знання психологічних особливостей міжособистісного спілкування, уміння керувати формуванням такої атмосфери спілкування, яка б максимальною мірою сприяла плідній спільній виробничій діяльності. Оволодіння такими знаннями посилює гуманізацію вищої технічної освіти і прискорює формування творчої еліти нової формації.

Реалізація цього завдання вимагає не тільки *нових підходів і засобів, а й відповідних досліджень та розробки ефективних педагогічних технологій.* Метою організації широких комплексних досліджень у галузі філософії, соціології, педагогіки та психології еліти і лідерства, а також прак-

тичної реалізації запропонованої концепції є формування в Україні нового покоління спеціалістів з природними задатками лідерів. Вони повинні бути прекрасно підготовленими не тільки за базовою інженерною спеціальністю, але й у сфері політичних, правових, економічних, соціально-психологічних, педагогічних, організаційних і технологічних аспектів управління складними соціально-економічними системами й об'єктами, великими колективами людей. Таким фахівцям-лідерам, вільним від ідеологічних догм, мусять бути притаманні навички системного мислення і системного аналізу складних проблемних ситуацій, вони мають бути спроможними формувати й успішно реалізовувати ефективні стратегії розвитку, адекватні кожній конкретній ситуації, поставленим цілям і наявним ресурсам.

Ми впевнені, що формування національної управлінської гуманітарно-технічної еліти має розглядатися не тільки як стратегія діяльності вищої школи, а й як чи не єдино можливий шлях подолання тієї кризи, яку сьогодні переживає інженерна освіта. Подолання цієї кризи вже неможливе за рахунок окремих заходів і навіть часткових реформ, спрямованих на поліпшення підготовки інженерних кадрів та підвищення її якості. Ситуація вимагає кардинального переосмислення нових суспільних потреб у якісних та кількісних характеристиках фахівців, з’ясування нового бачення призначення вищої технічної школи та її проблем і формування на цій основі нової філософії і розробки нової методології інженерної освіти.

Необхідною передумовою формування такої філософії та успішного розв’язання всієї сукупності зазначених проблем виступає системний аналіз сутності кризи вищої технічної школи, її глибинних причин та основних проявів. Подібні ж проблеми постають і при організації підготовки керівних кадрів. Тільки за результатами такого аналізу, їх осмислення та інтерпретації можна запропонувати надійні шляхи та адекватні методи ефективної перебудови системи інженерної освіти, забезпечити її відповідність новим реаліям XXI століття та мінливим соціальним потребам постіндустріального етапу в історії людської цивілізації. Це ж, у свою чергу, дасть змогу визначитися з тим, яких фахівців, у якій кількості та як саме треба готувати вищим навчальним закладам інженерного профілю.

Зміна змісту і характеру професійної діяльності інженера зумовлює й необхідність відповідної зміни його підготовки. Наприклад, поява високо-

ефективних комп'ютерних технологій проектування викликає потребу у зміні характеру графічної підготовки майбутніх фахівців, перегляду її змісту. Постійне ж зростання ролі особистісного чинника у забезпеченні ефективності суспільного виробництва з помітним посиленням частки соціальних функцій в загальній структурі професійної діяльності інженера вимагає відповідного відображення у змісті його підготовки. Мається на увазі посилення її соціально-гуманітарної й управлінської складової.

Результати аналізу сутності розглянутої кризи, її проявів і причин, виступають не просто елементами нової філософії інженерної освіти, а й дають змогу визначити доцільні шляхи і засоби її подолання. Відразу зазначимо, що ці шляхи і засоби не тільки не можуть розглядатися як універсальні, а й мають досить обмежений часом ефект. Вони свідчать, що зазначені моменти, на жаль, ще вкрай недостатньо враховуються традиційною системою інженерної освіти, що тільки поглиблює її кризу. Крім того, на неї накладається загальне падіння престижу знань і освіти, яке спостерігається останнім часом. Тому виходом з такого становища і є розробка і впровадження нової освітньої парадигми.

Висока професійна компетентність фахівців у обраній сфері в її гармонійному поєднанні з належною світоглядною і соціально-гуманітарною, насамперед управлінською і психолого-педагогічною підготовкою, з прищепленням їм високої духовності, життєвих цінностей та ідеалів, морально-етичних принципів і переконань здатні забезпечити відповідність наших випускників сучасним суспільним вимогам до якості інженерних кадрів. Саме в такому разі вони дійсно становитимуть національну еліту.

Прискорення науково-технічного і соціального прогресу, розгалуження сфер використання його досягнень та відповідне скорочення циклу старіння й оновлення знань у професійній сфері кожної інженерної спеціальності висувають необхідність обов'язкового урахування як у самій концепції, так і в текстах нормативних документів інженерних спеціальностей – ОКХ і ОПП, навчальних планів і програм тощо – таких визначальних моментів:

– істотне посилення фундаментальної підготовки, необхідної для плідного використання нових фізичних ефектів при створенні та використанні перспективних високих технологій;

– розвиток креативних здібностей студентів і прищеплення їм інноваційного характеру мислення, навичок критичного аналізу існуючих технологій, їх можливостей та обмежень, знайомство з провідними тенденціями їх розвитку і перспективними напрямками досліджень і розробок у відповідній сфері;

– організація поряд з підвищенням рівня викладання спеціальних дисциплін належної світоглядної, загальнокультурної, психолого-педагогічної та управлінської підготовки майбутніх інженерів;

– посилення виховного компоненту інженерної освіти, спрямованого на формування у студентів почуття особистої відповідальності за можливі результати і наслідки майбутньої професійної діяльності, на розвиток вдумливості, духовності, толерантності, формування патріотизму, моральних принципів і переконань, загальної, професійної й управлінської культури.

У загальній сукупності суспільних вимог до змісту професійної компетентності та особистісних якостей інженера-керівника як справжнього представника нової генерації національної управлінської гуманітарно-технічної еліти перш за все має бути покладене в основу моделі фахівця XXI століття і передбачене змістом і організацією навчально-виховного процесу створення умов для індивідуалізації та особистісної спрямованості навчального процесу, виявлення і всебічна підтримка й розвиток креативних здібностей кожного студента, максимальної реалізації його особистісного творчого потенціалу. В умовах істотного загострення екологічних проблем важливу роль відіграє організація такої підготовки інженерів і формування їх екологічної свідомості, які б забезпечували глибоке розуміння ними самоцінності природного середовища і необхідності забезпечення гармонійних відносин у системі «людина–суспільство–природа–техносфера» як необхідної умови виживання людства взагалі.

Інженерам-керівникам нового покоління, як дійсно гідним представникам національної управлінської гуманітарно-технічної еліти, має бути притаманний системний характер мислення й уміння аналізувати складні проблемні ситуації, навички прогнозування і стратегічного бачення варіантів можливого розвитку подій, готовність приймати нестандартні рішення і брати на себе відповідальність за їх реалізацію.

Успішне вирішення таких складних і відповідальних завдань вимагає, щоб, не змінюючи норм розрахунку загальної чисельності професорсько-викладацького складу, збільшувати можливості плідного керівництва ними і контролю самостійної роботи студентів з науковою інформацією в бібліотеці, Інтернеті, на промислових підприємствах, фірмах та організаціях за рахунок скорочення частки обов'язкових аудиторних занять. Це сприятиме як істотному розвитку креативності майбутніх фахівців, так і підвищенню їхньої активності, ініціативи, самостійності та відповідальності, чого інколи не вистачає окремим представникам нашої існуючої «еліти».

Досвід реалізації Концепції свідчить, що вона вже сама собою стає ефективним засобом підвищення пізнавальної активності студентів та їх прагнення глибоко оволодівати обраною спеціальністю. Водночас Концепція сприяє прищепленню майбутнім інженерам відповідальності та професійної культури і розширення їхньої мотиваційної сфери. Все дозволяє забезпечити належну якість професійної підготовки фахівців дійсно на рівні національної еліти. Перші випускники, які були охоплені заходами з реалізації Концепції, плідно працюють у промисловості й бізнесі, в органах державної влади і управління та місцевого самоврядування.

Їхнє прагнення до подальшого підвищення рівня своєї професійної компетенції, управлінської та людинознавчої підготовки виявляється як у активному самонавчанні, про що свідчать результати спеціальних опитувань, так і в поверненні до університету для отримання другої вищої освіти, частіш за все без відриву від виробництва. Для задоволення їх освітніх проблем на базі кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами нашого університету (до речі, першої і поки що єдиної в Україні кафедри такої чіткої цільової спрямованості) було відкрито підготовку магістрів за денною і заочною формами навчання за спеціальностями «Адміністративний менеджмент» і «Педагогіка вищої школи».

Вивчаючи тут не тільки стандартні навчальні дисципліни, але також і низку оригінальних авторських курсів сучасного змістовного, наукового і навчально-методичного рівня, слухачі, за їх власними відгуками, отримують високоякісну підготовку, а їх випускні кваліфікаційні роботи свідчать дійсно про елітарний рівень виконавців. Тому ми впевнені, що системний підхід до цілеспрямованого формування нової генерації національної еліти

з використанням різноманітних інноваційних педагогічних технологій має розглядатися як стратегія розвитку нашої вищої школи. Адже тільки при належному кадровому забезпеченні, яким вона стане, можна подолати сучасну кризу і вивести Україну на магістральний шлях інноваційного соціально-економічного розвитку.

Керівництво НТУ «ХПІ» велику увагу приділяє питанню щодо забезпечення навчального процесу навчально-методичною літературою. Це пов’язано, насамперед, з підвищенням рівня вимог до підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, та розумінням того, що у сучасних суспільно-економічних умовах тільки високо освічена всебічно розвинута особистість зі сформованими вміннями та навичками матиме можливість досягти певного професійного зростання та належного рівня життя. Тому, не зважаючи на економічні проблеми у державі, пов’язані з всесвітньою кризовою ситуацією, і недостатність фінансування у системі вищої освіти загалом керівництво ВНЗ знаходить можливості для фінансування видавничої діяльності задля забезпечення навчального процесу відповідною літературою.

Арабаджи Т. Д.
НТУ «ХПІ»

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СПОРТСМЕНА

Сьогодні одна з важливих проблем педагогіки вищої школи полягає в необхідності розробки і послідовного використання ефективних технологій професійного самовизначення спортсменів. Поява цієї проблеми зумовлена тим, що заняття спортом не просто корисне для здоров'я, а й сприяє розвитку фізичних, морально-вольових і навіть інтелектуальних якостей. Тому воно є досить престижним, а в разі досягнення спортсменом високих досягнень це стає ще й матеріально досить вигідним. Така ситуація робить привабливою для студента саме спортивну кар'єру, а професійна підготовка відходить у більшості випадків десь на другий план. Однак особливістю спортивної кар'єри все більш відчутно виступає її вікова обмеженість, через яку рано чи пізно перед спортсменом постає питання його подальшої долі й необхідність чіткого професійного самовизначення.

Порушена проблема утворює цікаве педагогічне явище і у зв'язку з цим повинна розглядатися у кількох аспектах. По-перше, необхідність своєчасно визначитися зі своєю кар'єрою в принципі може заважати студентові у розвитку спортивної майстерності у тому разі, коли він вирішує віддати перевагу навчанню заради своєї майбутньої діяльності за свідомо обраною та отримуваною у вищому навчальному закладі спеціальністю. По-друге, він у будь-якому разі не повинен нехтувати навчанням за цією спеціальністю, навіть якщо спортивна кар'єра розвивається успішно, і він досягає значних результатів. Проявом набутих завдяки спорту морально-вольових якостей та високої організованості має стати і серйозне відношення студента до свого навчання, до оволодіння системою знань і навичок, підготовки і наступного успішного захисту дипломної роботи з обраної спеціальності.

По-третє, серйозність проблеми, пов'язаної з необхідністю вибору долі і свого професійного самовизначення, мало турбує спортсмена у молоді роки, коли йому уявляється, що він завжди буде молодим і сильним, а спортивна майстерність тільки зростатиме. У більшості випадків справжню серйозність цієї проблеми він починає усвідомлювати тільки тоді, коли

реально перед ним виникає перспектива завершення спортивної кар'єри, коли він відчуває, що сили вже не ті, що були раніше, що він більше втомлюється, потребує більш тривалого відпочинку. Саме в цей час у нього й виникають сумніви і важкі роздуми про своє подальше життя і діяльність. Тому саме на цьому етапі спортсмен і потребує кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги з боку авторитетної для нього людини.

По-четверте, свідомо обираючи для себе шлях зайняття професійним спортом, або спортом високих досягнень, молода людина повинна чітко уявляти собі не тільки безсумнівні позитиви такої життєвої стратегії (слава, авторитет серед уболівальників, відносно високі гонорари, гарна фізична форма та розвиток морально-вольових якостей тощо), але й ті негативи, що супроводжують сьогодні професійний спорт. Серед них в першу чергу слід зазначити високу імовірність травм, іноді досить важких, реальну можливість специфічних професійних захворювань, відсутність оплати лікарняних при травмах і хворобах, відсутність пенсійного забезпечення та інших соціальних гарантій, які б людина безумовно отримувала у випадку вибору нею варіанту професійного самовизначення за отриманою у вищій школі спеціальністю.

По-п'яте, враховуючи всю серйозність, суперечливість і складність порушеної проблеми, необхідно зазначити, що її розв'язання вимагає пошуку і використання ефективних педагогічних технологій, які б активно сприяли підвищенню рівня довіри спортсменів до педагога-тренера і посилювали його вплив на психологічну установку спортсмена. Ці технології, з одного боку, повинні мати чітку індивідуальну спрямованість на особистість, а з іншого – бути невід'ємною складовою частиною всієї системи навчально-виховної роботи у спортивному клубі, команді чи колективі.

Уявляється цілком очевидним, що бажана ефективність цих технологій може бути забезпечена тільки у тому разі, коли їх використання належним чином поєднується зі всією методикою навчально-тренувального процесу та з системою застосовуваних засобів виховного впливу на спортсменів. Таке поєднання передбачає детальне знання вихователем особистісних рис і якостей спортсмена, стан його здоров'я та особливості життя, рівень його академічної успішності і можливі проблеми з навчанням. І вся ця інформація повинна обов'язково враховуватися при виборі необхідних педагогічних технологій і методик навчально-тренувального процесу та їх практичному застосуванні в кожному конкретному випадку.

Тому тут надзвичайно важливо чітко визначити спільні риси і основні відмінності між методикою і педагогічною технологією. Адже сьогодні навіть серед педагогів-теоретиків не існує єдності у розмінні сенсу цих двох понять. Так, на думку відомої української дослідниці сучасних проблем педагогіки С. О. Сисоєвої, «неоднозначно тлумачиться співвідношення понять «технологія навчання» і «методика навчання». Традиційно останнє розглядається як значно вужче по відношенню до першого і вживається у значенні учіння про методи навчання» [1, С. 80]. Взагалі ж, як стверджує інший відомий вчений С. У. Гончаренка, «поняття «технологія навчання» на відміну від поняття «методика» відображає не просто передавання інформації, а процес навчання, що має важливе значення для характеристики сучасних тенденцій у педагогіці» [2, С. 11].

На глибоке переконання російського дослідника В. М. Монахова, педагогічну технологію характеризують два таких принципових аспекти: гарантованість кінцевого результату і проектування навчального процесу, в той час як методика являє собою сукупність рекомендацій з організації і перебігу навчального процесу [3, С. 28]. Автор у своїй практичній діяльності граючого тренера у баскетбольному клубі «Авантаж-Політехнік» і в науково-дослідній роботі і виходить з необхідності використання таких технологій проектування навчального процесу, які б гарантували отримання кінцевого результату. При цьому сам результат має гармонійно поєднувати як інтереси клубу, так і індивідуальні інтереси кожного спортсмена, в тому числі його чітке професійне самовизначення і сприяння успішній реалізації свідомо обраної ним своєї життєвої стратегії.

Реалізація цієї мети вимагає, щоб загальна структура використовуваних педагогічних технологій включала чітке цілепокладання для кожного конкретного спортсмена, відповідну організацію всього навчально-виховного процесу та ефективне управління тренувальною і змагальною діяльністю, дотриманням ним спортивного режиму, а також норм, вимог і принципів здорового способу життя. Ці технології також мають передбачати мотивацію і контроль, а також можливість корекції їх застосування у тому разі, коли з якихось причин виявляється, що реальні результати їх застосування істотно відрізняються від бажаних цілей чи очікуваних показників.

Зовсім не випадково С. О. Сисоєва впевнена у тому, що «впровадження педагогічних технологій може наблизити до вирішення найважливішої проблеми у педагогіці: управління процесом навчання, спрямованого

на розвиток особистості і її професійне становлення, оскільки інтереси і потреби особистості завжди пов'язані з її самореалізацією у професійній діяльності і життєтворчості» [1, С. 82]. Саме така роль педагогічних технологій необхідна для вирішення дійсно найважливішої проблеми педагогіки спорту. Мається на увазі проблема професійного самовизначення студента й раціонального вибору ним своєї індивідуальної життєвої стратегії, яка б могла найповніше сприяти його особистісній самореалізації.

Однак для успішного розв'язання вкрай важливого і відповідального завдання з формування у спортсменів чіткого професійного самовизначення вважаємо недостатнім одного тільки володіння відповідними педагогічними технологіями. Тренерові як справжньому авторитетному наставнику молодих спортсменів повинна бути також притаманна висока педагогічна культура у всій її системній цілісності. З цього приводу О. С. Пономарьов зі своїми співавторами цілком справедливо зазначають, що «проявом системності професійної культури педагога вищої школи слід вважати те, що разом з високоякісною фаховою підготовкою студентів він уміло й ненав'язливо допомагає особистісному їх розвитку. Така допомога може полягати у тому, що викладач навчає їх ставити перед собою достатньо складні й напружені цілі та успішно їх досягати, вибудовуючи раціональну стратегію і логіку спрямованої на це діяльності». Вчені спеціально підкреслюють, що «більш того, саме педагогічна культура дозволяє викладачеві прищепити студентам навички соціального оптимізму, здатність будь-яке складне завдання виконувати із задоволенням» [4, С. 49–50].

А саме соціальний оптимізм уявляється нам основою успішного життя і професійної діяльності кожної людини, в тому числі, безумовно, і кожного спортсмена. Завдяки соціальному оптимізму він отримує реальну можливість вибудовувати раціональну траєкторію свого особистісного саморозвитку і свою життєву стратегію взагалі. Соціальний оптимізм виступає антитезою соціального фетишизму, який, на переконання В. П. Андрущенка та його співавторів, являє собою «явище суспільної свідомості, у надрах якої виникає переконання, начебто людина повністю обумовлена різноманітними інститутами, знаковими системами, соціальними структурами, а вони, власне, можуть обійтися і діяти без людини, тобто володіти здатністю до саморозвитку» [5, С. 550]. Сама природа людини як суспільної істоти дійсно обумовлює істотну її залежність від соціуму, однак через життєву активність людини вона здатна не просто пристосовуватися до моральних і пра-

вових норм суспільства, а цілком свідомо узгоджувати з ними свої індивідуальні цілі та інтереси. Прищеплення такої здатності спортсменові також вважаємо одним з важливих завдань його професійного самовизначення.

Таке прищеплення виступає однією з цілей навчально-тренувальної та виховної роботи, оскільки воно спрямоване на відповідний розвиток у нього морально-вольових якостей як стрижневого елемента, своєрідного чинника системоутворюючого характеру, необхідного для успішного формування і розвитку цілісної особистості спортсмена.

Енциклопедія освіти наводить таке визначення поняття педагогічних технологій: це «технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів». При цьому підкреслюється, що «теоретичне і практичне значення педагогічної технології полягає у тому, що вона є ще одним системо твірним чинником освітнього процесу і освітньої діяльності, забезпечує їх цілісність, особистісну і соціально-економічну значущість». З позицій нашого дослідження надзвичайно важливим уявляється положення про те, що «під особистісно орієнтованою освітньою технологією розуміють процес і результат створення (проектування) адекватної до потреб і можливостей особистості й суспільства системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку людини в освітній установі, яка складається зі сконструйованих відповідно до мети методологічних, дидактичних, психологічних, інтелектуальних, інформаційних і практичних дій, операцій, прийомів, кроків, що гарантують учасникам освітнього процесу досягнення поставлених освітніх цілей і свободу їх свідомого вибору» [6, С. 661].

Зазначені тут атрибутивні ознаки педагогічних технологій виявляються повною мірою відповідними і для такого специфічного різновиду освітньої діяльності, яким виступає навчально-тренувальний процес і виховна робота зі спортсменами. Особливо слід підкреслити положення про гарантування досягнення поставлених освітніх цілей і свободу їх свідомого вибору. На наш погляд, йдеться як про свободу свідомого вибору цілей педагогічного впливу на особистість спортсмена з боку педагога-тренера, так і про свободу вибору самим спортсменом того варіанту його професійного самовизначення і своєї життєвої стратегії, який він вважає найдоцільнішим та найбільш прийнятним для нього. І в останньому випадку він має право навіть не обґрунтовувати свій вибір перед будь-ким, оскільки цей вибір цілком може бути здійснений на емоційному чи підсвідомому рівні.

Вважаємо за необхідне підкреслити також, що проблема професійного самовизначення спортсмена з часом переходить у проблему адекватного сприйняття ним факту неминучості завершення кар'єри у професійному спорті та належної адаптації до умов постспортивного життя і заздалегідь підготовлених виду і характеру діяльності. Ця адаптація включає, по-перше, відповідні фінансові заощадження, по-друге, своєчасне створення необхідних організаційно-економічних засад, по-третє, цілеспрямоване та усвідомлене формування психологічної готовності до цих принципово нових умов життя й діяльності, по-четверте, прагнення розглядати їх як давно очікувані й такі, що призначені принести колишньому спортсменові значні успіхи у новій для нього сфері діяльності й відчуття гордості за свої здібності й можливості.

Цілком очевидно, що така адаптація не може відбуватися просто та легко. Вона пов'язана з глибокими психічними переживаннями, з серйозними емоційними і психофізіологічними порушеннями, викликає помітний внутрішній опір особистості спортсмена, який хотів би будь-що зберегти звичний спосіб життя. В попередній роботі ми з проф. О. С. Пономарьовим детально досліджували феномен психологічної резистентності спортсмена при завершенні професійної кар'єри та переході до постпортивного життя. Там, зокрема, зазначалося, що ми вважаємо це явище «нормальною реакцією людини на вкрай небажане збурення звичного для неї комфортного стану, яке до того ж загрожує його збереженню та самому існуванню» [7, С. 17].

Це свідчить про необхідність серйозної професійної підготовки тренера не тільки у сфері спортивної педагогіки, а й у сфері психології особистості, насамперед психології її переживань на зламних етапах життя й діяльності. Тільки у такому разі він зможе успішно виконати складну й надзвичайно відповідальну роботу з допомоги спортсменові як у професійному самовизначенні на початку активного трудового життя, так і особливо в період підготовки до завершення професійної спортивної кар'єри. Саме його глибокі знання, досвід і висока педагогічна культура, його особистісний авторитет виступають важливими чинниками і надійною передумовою можливості безпомилкового вибору ним таких педагогічних технологій і такого способу їх практичної реалізації у кожному конкретному випадку, які враховуватимуть індивідуальні особливості спортсмена і тому забезпечать максимально можливий результат. Мається на увазі сприятливий, «м'який», але послідовний і достатньо сильний вплив на нього.

Цінність правильного вибору та ефективного здійснення педагогічних технологій впливу на особистість спортсмена, які б найбільш адекватно відповідали ситуації, полягає у тому, що, по-перше, він завдяки цьому може отримувати сильну морально-психологічну підтримку, яка дозволяє здолати його цілком природні сумніви і допомагає створити у нього враження про те, що він самостійно приймає життєво важливе і вкрай відповідальне рішення, яке фактично визначає його подальшу долю і добробут його сім'ї. По-друге, суттєво виграє й суспільство, оскільки один з його громадян обирає для себе один з варіантів активної трудової діяльності, а не стає утриманцем, що потребує соціальної допомоги на себе та своїх дітей. По-третє, зростає авторитет тренера, збагачуються його педагогічний досвід та педагогічна культура, зростає впевненість у своїх силах і можливостях. По-четверте, виникає сприятливий психологічний клімат в команді, оскільки спортсмени усвідомлюють існування широких життєвих можливостей.

Список літератури: 1. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с. 2. Гончаренко С. У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с. 3. Монахов В. М. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий // Педагогика, 1997. – № 6. – С. 26–31. 4. Пономарьов О. С. Професійна культура педагога: навч.-метод. посіб. / О. С. Пономарьов, О. Г. Романовський, О. А. Ігнатюк, М. П. Згурська. – Харків: НТУ «ХПІ», 2011. – 198 с. 5. Філософський словник соціальних термінів / Під загальною редакцією В. П. Андрущенка. – Харків: Корвін, 2002. – 672 с. 6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. 7. Арабаджи Т. Д., Пономарьов О. С. Психологічна резистентність спортсмена при його підготовці до постспортивного життя // Теорія і практика управління соціальними системами: Філософія. Психологія. Педагогіка. Соціологія. – 2011. – № 4. – С. 17–24.

Бугайчук К. Л.
ХНУВС

РОЛЬ ВІДКРИТИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

В умовах сьогодення, де інформаційні технології стають більш доступними, педагоги виявили, що цифрові освітні ресурси є важливою складовою навчального процесу. У 1994 році У. Ходжінс (Wayne Hodgins) ввів до наукового обігу термін «навчальний об'єкт» для позначення цифрових матеріалів, які розробляються для багаторазово використання [1].

У 1998 році Д. Уайлі (David Wiley) на підставі дослідження сутності поняття «відкритий контент» показав, що принципи руху «відкритого програмного забезпечення» можуть бути застосовані також до інформаційного наповнення ресурсу (або до його змісту) [2].

Відповідно до класичного визначення [3] термін «відкритий» означає надання додаткових авторських дозволів на інформацію понад ті, які надаються стандартним законодавством про авторське право. Чим менше автор накладає обмежень на свій контент, тим більше він стає «відкритим».

Ці додаткові дозволи виражаються у наступному:

– повторне використання (Reuse) – право на повторне використання матеріалу у своїй незмінній формі;

– перегляд (Revise) – право адаптувати, коригувати, змінювати або змінити сам зміст матеріалу;

– ремікс (Remix) – право об'єднати оригінал або перероблений зміст матеріалу з іншими об'єктами, щоб створити щось нове;

– перерозподіл (Redistribute) – право на частку копій оригінального матеріалу.

У 2002 році вагомий внесок у розвиток концепції відкритих освітніх ресурсів зробив Масачусетський технологічний інститут (MIT), коли розпочав проект «Open Course Ware», відкривши вільний доступ до матеріалів своїх навчальних курсів. Починаючи ж цього року всесвітня організація ЮНЕСКО також активно підтримує ініціативи щодо створення в Інтернеті відкритих освітніх ресурсів (далі – ВОР). На думку фахівців цієї організа-

ції, особливе значення ВОР набувають у країнах, що розвиваються, оскільки їх використання дозволяє значно розширити доступ до якісної вищої освіти та навчання протягом всього життя, а також забезпечити повноцінну участь університетів у створенні світової системи вищої освіти [4].

Відповідно до визначення ЮНЕСКО, відкриті освітні ресурси це освітні, навчальні чи наукові ресурси, розміщені у вільному доступі або розповсюджені під ліцензією, що дозволяє їх вільне використання або переробку. Відкриті освітні ресурси включають в себе повні курси, навчальні матеріали, модулі, підручники, відео, тексти, програмне забезпечення, а також будь-які інші засоби, матеріали або технології, що використовуються для надання доступу до знань [5].

Світова педагогічна спільнота розробила багато практичних рекомендацій щодо загальних засад створення та використання відкритих освітніх ресурсів. Наведемо деякі з них.

Вищим навчальним закладам рекомендується:

– розробляти різноманітні стратегії використання ВОР у власній науковій та навчальній діяльності;

– заохочувати створення нових та адаптацію існуючих освітніх ресурсів для досягнення цілей навчального закладу у різних галузях діяльності (навчальний процес, наукова діяльність, господарська діяльність). Це, насамперед, буде дієвим кроком до створення освітнього репозитарію вищого навчального закладу;

– за допомогою моральних та матеріальних заходів заохочувати науково-педагогічний склад навчального закладу до створення ВОР;

– надавати доступ до ВОР усім зацікавленим особам, в першу чергу студентам та викладачам за умови дотримання авторських прав розробників;

– заохочувати відкриту публікацію наукових робіт навчального закладу, що буде сприяти підвищенню його світового та національного рейтингу;

Для науково-педагогічного складу вищих навчальних закладів рекомендується:

– надавати власним науковим дослідженням статус «відкритих» з метою підвищення свого наукового авторитету;

– спільно зі студентами створювати команди по розробці ВОР, що буде сприяти активізації їх навчальної діяльності;

– використовувати принцип відкритості для популяризації власної навчальної дисципліни. Фахівці зазначають, що це можуть бути не тільки частини навчальної інформації, а й буклети, промороліки, презентації навчальних курсів , фотографії, роботи кращих студентів;

– використовувати ВОР для створення співтовариств практиків із відповідних галузей наукової діяльності, що буде поштовхом до розширення професійних контактів між викладачами різних навчальних закладів [5].

В України на теперішній час зроблені деякі кроки до популяризації відкритих освітніх ресурсів.

Так, Хартія університетів України, що була підписана у 2009 році включає до академічної свободи відкритий доступ до інформації, за виключеннями, передбаченими законодавством, у тому числі до наукової інформації через розвиток відкритих електронних архівів (університетських інституційних репозитаріїв), відкритих електронних журналів українських університетів та можливість вільно підтримувати стосунки зі своїми колегами в будь-якій частині світу [6].

Портал наукової періодики Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського НАН України представляє журнали відкритого доступу та збірники наукових праць, виданих в Україні, в основному, за 3 останні роки. Цей ресурс забезпечує відкритий доступ до наступних інформаційних ресурсів: загальнодержавний депозитарій «Наукова періодика Україна» (250 тис. статей з 1,3 тис. журналів з 2-3-річної ретроспективою); електронні тексти (70 тис. документів, з них 50 тис. авторефератів дисертацій); реферативна база даних «Україна наукова» (330 тис. записів) тощо. Сторінка відкритого доступу розташована за адресою: http://www.nbuv.gov.ua/portal.

Слід також згадати електронний архів Національного університету «Києво-Могилянська академія» eKMAIR – (Electronic Kyiv-Mohyla Academy Institutional Repository). Він накопичує, зберігає, розповсюджує та забезпечує довготривалий, постійний та надійний доступ до наукових досліджень професорсько-викладацького складу, співробітників та студентів університету. Інтернет адреса архіву: http://www.ekmair.ukma.kiev.ua

Власні репозиторії мають Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича (ARRChNU), Національний університет «Острозька Академія» (DSpace at UOSA), Дніпропетровський Університет Залізничного Транспорту (DSpace at DNURT), Донецький національний технічний університет (eDonNTUR), Одеський національний університет ім. Мечнікова (elONUar) та багато інших.

Які ж переваги дають ці освітні ресурси? Студентам вони потрібні, щоб отримувати додаткову інформацію з досліджуваних проблем, ділитися своїми думками та обговорювати навчальний процес з іншими студентами та викладачем. У викладачів з'являється можливість більш ефективно створювати курси з використанням мультимедійних ресурсів, що вимагають спеціальних технічних і медіанавиків, дізнаватися про нові методики викладання, створювати ресурси і обговорювати їх разом з колегами, вступати в професійні співтовариства. Навчальні заклади можуть демонструвати навчальні та наукові програми широкій аудиторії, привертати більшу кількість абітурієнтів, знижувати витрати на розробку навчальних курсів.

Зрозуміло, що будь-який навчальний заклад або науковець, створюючи відкритий навчальний ресурс, прагне до того, щоб були дотримані його авторські права. Міжнародне співтовариство розробила для цього певний механізм, який підтримує організація Creative Commons.

Creative Commons – це неприбуткова корпорація, яка прагне полегшити використання та створення похідних творів, дотримуючись авторських прав. Creative Commons запропонували золоту середину між принципами «усі права застережені» та «жодні права не застережені» – «деякі права застережені». Організація розробила та оприлюднила декілька ліцензійних угод стосовно авторських прав, відомих як Ліцензії Creative Commons.

Ці ліцензії (в залежності від обраної), обмежують лише певні права (або жодні) на авторську роботу. Мета Creative Commons – дозволити власникам авторських прав передати деякі з прав на власні твори громадськості, і в той же час зберегти за собою інші права. Справа в тому, що відповідно до законодавства більшості країн світу законами про авторські права всі права, як майнові, так і немайнові, належать авторам автоматично.

Creative Commons роблять можливим передати деякі права громадськості за допомогою згаданого сімейства готових ліцензій, визнаних законодавством багатьох країн світу.

Всі шість сучасних ліцензій Creative Commons мають багато важливих спільних рис. Кожна ліцензія зберігає авторські права автора твору, повідомляє, що добросовісне використання іншим людьми, перший продаж і право на свободу самовираження не зачіпаються даною ліцензією. Кожна ліцензія вимагає від користувачів творів: отримувати дозвіл автора на будь-яке з речей, які автор вирішить обмежити – наприклад, використання в комерційних цілях, створення похідного твору; зберігати будь-яке повідомлення про авторські права недоторканим на всіх копіях твори; ставити посилання на ліцензію з копій твори; не змінювати умови ліцензії; не використовувати технологію, щоб обмежити законні використання твору іншими одержувачами ліцензії.

Кожна ліцензія дозволяє користувачам твору, якщо вони слідують вашим умовам, принаймні некомерційних: копіювати твір, поширювати його, показувати або виконувати його публічно, переводити твір в інший формат як точну копію. Докладніше з умовами ліцензій можна ознайомитися на Інтернет-сторінці http://creativecommons.org.

Отже, ліцензії Creative Commons пропонують перевірений часом гнучкий і справедливий підхід до використання об’єктів авторського права у цифровому середовищі. Вони дозволяють авторам та іншим суб’єктам авторських прав самим визначати засади подальшого використання їх творів, захищають їх від несанкціонованого використання, і створюють легальне середовище для вільного обміну контентом. Користувачі ж здобувають можливість вільно використовувати цифровий контент за згодою авторів та інших суб’єктів авторських прав.

Тому, у будь-якого науковця або навчального закладу є можливість приєднатися до руху Creative Commons та пропонувати власні розробки під однією з запропонованих ліцензій.

Підводячи підсумок дослідження, відзначимо, що відкриті освітні ресурси можуть дати вільний доступ до освіти для всіх, але здебільшого для не-

традиційних груп студентів, розширюючи можливості для здобуття вищої освіти. Відкриті освітні ресурси аж ніяк не альтернатива класичній освіті. Це лише засіб для отримання різнобічної, глибокої, професійної інформації.

Вільний доступ до інформації є важливою складовою наукових досліджень у сучасному глобальному світі, запорукою для подальшого розвитку науки, освіти та суспільства, інтеграції України до світової академічної спільноти. Відкриті освітні ресурси в кінцевому рахунку є ефективним засобом просування ідеї навчання протягом усього життя і можуть зблизити нетрадиційне, неформальне і формальне навчання.

Список літератури: 1. History of Learning Objects (LOs) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.designbydi.com/UCD/LO/history.cfm?fuseaction=history. 2. 10 years of open content by David Wiley [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.slideshare.net/iCommonsiSummit08/open-content-the-first-decade-by-david-wiley-presentation. 3. Defining the «Open» in Open Content [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://opencontent.org/definition. 4. Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf. 5. Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.col.org/resources/publications/Pages/detail.aspx?PID=364. 6. Хартія університетів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://moodle.kma.mk.ua/mod/resource/view.php?id=18005.

Васильева И. Г., Журавлева Т. Г., Заика Е. В., Сахацкая Т. Е.
НТУ «ХПИ», ИВиМО «Харьковский коллегиум»,
ХНУ им. В. Н. Каразина, ХГ № 83

ТРЕНИНГ ОБЩЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ: ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ

Анотація. В роботі розглядаються питання організації ігрового тренінгу ефективного спілкування, пам'яті, мислення та уяви та його ролі в процесі розвитку школярів і студентів.

Ключові слова: спілкування, розвиток пізнавальних процесів, ігровий тренінг.

Аннотация. В работе рассматриваются вопросы организации игрового тренинга эффективного общения, памяти, мышления и воображения и его роли в процессе развития школьников и студентов.

Ключевые слова: общение, развитие познавательных процессов, игровой тренинг.

Актуальность проблемы. К одним из самых важных задач практического психолога в системе образования традиционно относят: содействие полноценному социально-профессиональному и личностному развитию школьников и студентов; оказание им помощи в самопознании, формировании адекватной самооценки и адаптации к реальным жизненным и профессиональным условиям; предупреждение возможных личностных и межличностных проблем, социально-психологических конфликтов; развитие интеллектуальных и творческих способностей.

Реализуются все эти направления в процессе разного рода психологических тренингов, коррекционных занятий, индивидуальных и групповых консультаций. В частности, в последнее время получает все большее распространение тренинг общения и познавательных процессов (развивающие методики, игры и упражнения), обеспечивающий ощутимый развивающий эффект как у отстающих учащихся, испытывающих значительные трудности в учебе, так и у успешных, уверенно справляющихся с учебными заданиями, но испытывающих необходимость в дальнейшем, более интенсивном раскрытии своих интеллектуальных возможностей.

Данный тренинг мы адресуем и старшеклассникам, и студентам (как украинским, так и иностранным), которых в дальнейшем называем *уча-*

щиеся. Для старшеклассников, обучающихся по традиционным методам обучения, он выступает едва ли не единственным средством, гарантирующим успешное и разностороннее развитие их интеллекта. В то время как для школьников, обучающихся в соответствии с принципами развивающего обучения, является важным дополнительным средством, позволяющим совершенствовать систему познавательных процессов, которые развиваются непосредственно в ходе обучения.

Недостаточный уровень развития познавательных процессов, несформированность отдельных их компонентов является одной из наиболее частых причин неуспеваемости и иностранных учащихся, трудностей в их адаптации к обучению и жизни в Украине.

Студенческий возраст, согласно современным взглядам, – это возраст огромных возможностей совершенствования и самосовершенствования интеллектуально-когнитивных и личностно-коммуникативных качеств. И высокий уровень развития познавательных процессов является при этом важной предпосылкой успешного осуществления учебной деятельности, а за счет этого и благоприятного развития личности в целом.

Таким образом, тренинг познавательных процессов для старшеклассников и студентов будет наиболее эффективным при условии обеспечения преемственности в выборе условий, форм и методов его организации.

В свою очередь, эти методы основаны на таких выдающихся достижениях отечественной психологии как положение о внешних стимулах-средствах и интериоризации (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), о познавательных процессах как особых деятельностях, имеющих операционный состав (А. Н. Леонтьев), теории поэтапного формирования умственных действий и понятий (П. Я. Гальперин), теории мышления как процесса (С. Л. Рубинштейн) и внутреннего плана действий (Я. А. Пономарёв), положениях об операционном составе памяти и его связи с мышлением (А. А. Смирнов, П. И. Зинченко), о структуре воображения, образного и пространственного мышления, о взаимодействии полушарий головного мозга и многих других.

Задачи, материал и методы исследования. Для обеспечения высокого уровня осуществления учебной деятельности школьников и студентов каждый психолог должен владеть основными приемами развития, коррекции и совершенствования познавательных процессов учащихся. В связи с этим, считаем необходимым описать принципы организации тренинга об-

щения и развития познавательных процессов, основываясь на коллективном опыте его проведения.

Результаты исследования. Исходя из анализа последних исследований и публикаций, посвященных этой проблемы и с учетом собственного опыта проведения тренинга общения и развития познавательных процессов, считаем, что исходными принципами построения игровых занятий являются следующие:

1. Использование на занятиях хорошо знакомого, привычного материала. Это связано с тем, что на обычных учебных занятиях учащийся зачастую одновременно сталкивается с двумя проблемами: сложность самого изучаемого материала (незнаком, непривычен, громоздок) и трудность способов его проработки и усвоения (они несовершенны, протекают медленно, неустойчиво). В результате материал не усваивается из-за того, что способы его усвоения несовершенны, а совершенствоваться они, в свою очередь, никак не могут из-за того, что изучаемый материал продолжает оставаться недоступным, и, следовательно, этим способам «негде», не на чем упражняться, совершенствоваться. Так складывается замкнутый круг, лежащий в основе хронической неуспеваемости, и выбраться самостоятельно из этого круга учащийся уже не может.

На игровых занятиях этот круг разрывается за счет использования в заданиях только хорошо знакомого и привычного материала: именно на нем, самом по себе не представляющем особых трудностей, только и могут впервые появиться, а в дальнейшем обкататься и усовершенствоваться эти недостаточно сформированные способы мышления. При этом они оказываются специальным объектом формирования, развиваются, так сказать, в чистом виде, не замутненные и не осложненные содержанием усваиваемого материала. Лишь затем, будучи сформированными, они могут применяться и по отношению к более сложному – учебному – материалу, обеспечивая его эффективное усвоение.

2. Взаимообмен различными подходами к выполнению заданий и тем самым значительное расширение диапазона познавательных процессов каждого из учащихся. Обычно учащийся применяет свой привычный стихийно сложившийся у него набор интеллектуальных средств, который сплошь и рядом оказывается ограниченным, односторонним, неэффективным, а зачастую и просто примитивным; он постоянно варится в этом своем собственном соку. Элементарное же знакомство с другими интеллекту-

альными подходами и тактиками, обеспечиваемое в ходе тренинга их открытостью и снятием трудностей, а также их акцентирование ведущим и общий соревновательный характер занятия побуждает учащихся постоянно использовать эти наработки в своей собственной интеллектуальной практике, постоянно примерять их на себя. Это и приводит к овладению учащимся новыми интеллектуальными средствами, такими, которые он бы не освоил вообще (или освоил медленно и с трудом) вне коллектива сверстников. Поэтому игровые занятия требуют только коллективной формы работы и неэффективны при работе один на один.

3. Интеллектуальная раскованность учащихся и общий положительный эмоциональный фон занятий. Для того, кто испытывает трудности в учебе, нередко сама учебная ситуация выступает сковывающим и стрессогенным фактором, порождающим целый ряд интеллектуальных барьеров, и в этих условиях осуществление творческой активности для него практически невозможно. Поэтому ситуация тренинга должна как можно меньше напоминать о ней учащемуся: другое помещение, возможность сесть согласно своим желаниям, свободное поведение и т.д. Ведущий подбадривает и хвалит учащихся и стимулирует их соревновательную активность. Такая новая, внеучебная обстановка, на наш взгляд, обязательна. Попытки же использовать интеллектуальные игры и мнемические упражнения в ходе учебного процесса гораздо менее успешны.

4. Оптимальная последовательность развития познавательных процессов представляется такой: развитие мышления, воображения, памяти. Это связано с тем, что многие приемы воображения в той или иной мере опираются на операции мышления, а способы запоминания, в свою очередь, – и на первое, и на второе. Однако с целью повышения мотивации участия в тренинге можно предлагать игры по развитию мышления и воображения вперемежку. Эффективно использовать упражнения на формирование общения на каждом занятии.

5. Внутри каждого комплекса тренинговых заданий и упражнений следует придерживаться заданной последовательности игр, и очень важно, чтобы каждая из них была «прокручена» на различном материале не менее 5–6 раз. Игры, которые особенно понравились учащимся, можно проводить и до 20–25 раз.

6. Внутри тренинговой группы желательно собирать игроков одного возраста; занятия в разновозрастных группах менее эффективны.

7. Количество занятий может быть различным и варьироваться, что зависит от многих факторов (уровень развития и возраст участников, ожидаемый эффект, возможности психолога и др.). Минимальное число занятий, при котором можно ожидать развивающего эффекта (при условии, что все игровые задания выполнены не менее 2–3 раз), в тренинге мышления – 12–14, воображения – 16–18, памяти – 8–10 занятий. Оптимальная частота проведения занятий – 2 раза в неделю.

Приведем несколько примеров тренинговых заданий и упражнений, которые можно использовать при построении тренинга общения и развития познавательных процессов.

Одним из основных познавательных процессов в структуре учебной деятельности является *мышление*. Оно обеспечивает понимание учебного материала в результате многообразной его проработки и установления смысловых связей как внутри него, так и с другим материалом. В процессе такой смысловой проработки материала возникают и предпосылки творчества – способность создавать нечто принципиально новое за счет обнаружения в нем скрытых или внесения в него новых связей.

Мышление – исключительно сложный психологический процесс, однако мышление, большое и сложное, начинается со сравнительно «малых» и элементарных операций: сопоставления и сравнения явлений, выделения их существенных признаков, неожиданного объединения явлений во что-нибудь совсем новое и т.д. Эти элементарные, малые компоненты мышления очень важны для его нормального протекания. Их можно специально тренировать, совершенствовать, а при особом старании довести и до виртуозности.

Приведем примеры некоторых игр, направленных *на развитие мышления* старшеклассников и студентов.

«Составление предложений». Берут наугад три слова, мало связанных по смыслу. Например, «озеро», «карандаш» и «медведь». Надо составить как можно больше предложений, которые обязательно включали бы в себя эти три слова (можно менять падеж этих слов и использовать другие слова). Ответы могут быть банальными («Медведь упустил в озеро карандаш»), могут быть сложными, с выходом за пределы ситуации, обозначенной тремя словами и вводом новых объектов («Мальчик взял карандаш и нарисовал медведя, которого он видел возле озера»), а могут быть и творческими, включающими эти предметы в нестандартные связи («Мальчик,

тонкий, как карандаш, стоял возле озера, которое ревело, как медведь»). Побеждает тот, у кого обнаружится больше оригинальных предложений. Эта игра развивает способность быстро устанавливать разнообразные, иногда совсем новые связи между привычными предметами, творчески создавать новые образы из отдельных разрозненных элементов.

«Поиск общего». Берутся наугад два слова, также мало связанные по смыслу (например, «тарелка» и «лодка»). Следует вы писать в столбик как можно больше общих признаков для этих предметов. Ответы могут быть стандартными (например, «изделия человеческих рук», «имеют глубину» и т.д.). Но особенно ценятся необычные, неожиданные ответы, позволяющие увидеть эти предметы в совершенно новом свете. Побеждает тот, у кого список общих признаков длиннее. Можно ввести и другие критерии: начислять дополнительные очки за каждый оригинальный, не повторяющийся у других ответ.

Эта игра учит в разрозненном, несвязанном тексте находить множество общих моментов, выделять то, чего другие не замечают. Именно с таких простых операций только и может начинаться настоящее творчество.

«Исключение лишнего слова». Берутся любые три-четыре слова (например, «собака», «помидор», «солнце»). Надо оставить только те слова, которые обозначают в чем-то сходные предметы, а одно слово, оказавшееся лишним, не обладающим этим общим признаком, исключить. Желательно найти как можно больше признаков, объединяющих каждую оставшуюся пару слов и не присущих исключенному, лишнему. Побеждает тот, у кого ответов больше.

Эта игра развивает способность не только устанавливать неожиданные связи между разными явлениями, но и легко переходить от одних связей к другим, не «зацикливаться» на них. Игра учит также одновременно удерживать в поле нашего мышления сразу несколько предметов и, выделяя общее между двумя из них, одновременно следить, чтоб этот признак не был присущ третьему. Немаловажно, что игра формирует также установку на то, что возможны совершенно разные способы объединения и расчленения некоторой группы предметов.

Часто в учебном процессе мышление оказывается тесно связанным с *воображением*, благодаря которому появляется возможность «увидеть» образы недоступных для глаза предметов, удаленных от него во времени или в пространстве событий. Исключительно важная роль принадлежит воображению и в процессах творчества, так как именно оно обеспечивает

порождение принципиально новых образов и картин, не существующих в реальной жизни.

Опишем некоторые игры, направленные на развитие воображения.

«Загадывание предмета с помощью пары других предметов». Называется какой-либо хорошо известный всем предмет (явление, существо), например, змея. Нужно назвать два других предмета, в целом мало похожих на заданный, но таких, сочетание признаков которых по возможности однозначно бы его определяло, т.е. как бы замаскировать, закодировать его другими предметами. В данном случае могут быть названы, например, горная дорога и кожаное портмоне (синтез некоторых их признаков: удлиненности, узости и извилистости дороги и особенностей поверхности портмоне позволяет представить змею) или ручей и мышь (длинное извивающееся и подвижное, живое, с головой, глазами), или веревка и ветер (удлиненное и извивающееся) и т.д. В течение ограниченного времени (5–7 мин.) следует найти как можно больше вариантов такого загадывания и выбрать наилучший. Предложенные участниками игры ответы обязательно обсуждаются и обосновываются. По результатам обсуждения определяется победитель, а также формулируется наиболее точный и оригинальный ответ, который может быть продуктом коллективного творчества.

Эта игра развивает способность быстро выделять в предмете наиболее характерные для него признаки и находить другие предметы, имеющие сходные и отличные от него признаки. Указанные операции составляют основу комбинирования, являющегося одним из основных приемов воображения.

«Отгадывание предмета по паре других предметов». Описываемая игра противоположна предыдущей. Руководитель игры (а в дальнейшем и сами игроки) называют пары предметов, которые, по их мнению, однозначно кодируют некоторый третий, задуманный ими предмет (например, задумав «фонтан», говорят: «дерево» и «ливень») и предлагают участникам игры отгадать задуманное. При этом задачей игроков является записывание как можно большего числа разнообразных предметов и явлений, представляющих собой возможные расшифровки заданной пары, т.е. образующих синтезы различных признаков этих предметов (так, в нашем примере это может быть дельта реки: вода «ветвится» подобно дереву, сыплющиеся на голову древесные опилки и т.д.). Побеждает тот, кто наряду с задуманным предметом назовет наибольшее число других, особенно неожиданных предметов и четко обоснует свои ответы.

Эта игра формирует умение быстро и точно оперировать с разнообразными характерными признаками предметов: выделять их, сопоставлять друг с другом, образовывать всевозможные их сочетания, а также создавать целостные образы и понятия по отдельным, разрозненным их характеристикам.

«Поиск ассоциаций». Берется какое-либо словосочетание или фраза, например: «Самолет взлетает, пристегните ремни». Нужно за ограниченное время выписать в столбик как можно больше ассоциаций, которые она вызывает. Ассоциации могут быть как банальными (стюардесса, автомобильные ремни), так и достаточно нестандартными (перед началом любого дела подстрахуйся, а птица в полете ничем не пристегивается и др.), но в любом случае они должны быть тесно связаны по смыслу с исходной фразой (слишком отдаленные и индивидуальные ассоциации, наподобие «у моего соседа бортмеханика Петрова черные усы», не засчитываются). Побеждает тот, у кого больше ассоциаций, которые не встречаются у других игроков.

В этой игре развивается ассоциативный фундамент воображения, улучшаются такие качества ассоциативного потока, как его широта, глубина, скорость и управляемость, лежащие в основе многих видов творчества.

Основой для полноценного усвоения, сохранения и использования учебного материала является *память*. В зависимости от содержания запоминаемого материала выделяют разные виды памяти: словесно-логическую, образную, эмоциональную и двигательную. Для усвоения большинства учебных предметов необходима развитая словесно-логическая память с образными и эмоциональными компонентами, обеспечивающая усвоение содержания уроков и создающая предпосылки для легкого, быстрого и эффективного усвоения учебных текстов.

Примеры некоторых игр, направленных на развитие памяти.

«Запоминание несвязанных чисел». Предлагается заучивать одни за другим несколько рядов из 10–15 цифр. При этом подчеркивается, что основной упор следует делать не на механическое повторение цифр вслух или про себя и не на зрительное фотографическое их запечатление, а на поиск осмысленных связей между ними. Например, просматривая ряд цифр 6513024860, можно установить, что 65:13=5; 2, 4, 8 – ряд степеней числа 2; ряд 0, 2, 4, 8, 6 – возрастающие четные числа, среди которых два последних переставлены; 65 – номер вашей квартиры, а 86 – год свадьбы вашего брата; по краям сходные числа 65 и 60; в конце каждой половины цифр – нули и т.д. Чем больше подобных соотношений в каждом ряду обнаруживается,

тем лучшим оказывается запоминание цифр. После такого анализа нескольких рядов предлагается по памяти записать на бумаге цифры, содержащиеся в каждом из них, в той же последовательности. Ряды можно брать из таблицы случайных чисел или, в крайнем случае, из телефонного справочника.

Ряды случайных чисел для запоминания:

6442 1 80814 1 7985489 I I

438000935 I 4132644344

4 I 02483167 9624043642

07477446065484654759

Если при проверке обнаружится, что в одном из рядов допущена ошибка, следует проанализировать вместе ее происхождение: она является показателем недостаточной четкости смыслового анализа ряда.

Это упражнение формирует способность легко запоминать различные числа (исторические даты, адреса, номера телефонов и т.п.), а также формирует обобщенную установку на поиск связей в запоминаемом материале вместо механического запечатления.

«Анализ бессмысленных слов». Участникам предъявляются несколько квазислов длиной в 20–25 букв, наподобие следующего:

КОМОЛИСГРЕНОШИВЕРТОН

Медленно просматривая каждое слово, следует выделить некоторый смысл в его отдельных буквосочетаниях или вскрыть связи между его частями. Например, «комо» – сокращение от «комсомол», или объединение двух коротких слов с буквой о в середине: «ком» и «мол»; сочетание «комолист» можно ассоциировать со словами «вокалист» или «голосист» или интерпретировать как слово «ком» (или «кому») + «лист»; «стрено» связать со словами «стрела» или «встреча», а «стренош» – со словом «стреножить»; «шиверт» – с выражением «шиворот-навыворот», а «шивертон» – со словом «камертон». При анализе слова в целом можно заметить, что во всех случаях после согласной буквы следует гласная, за исключением сходных сочетаний «стр» в середине слова и «рт» в конце, а также, что из гласных в этом слове есть только буквы *о, и, е,* которые, как известно, находятся в конце первой половины алфавита и не перемежаются никакими другими гласными.

После сверки воспроизведенных слов с предъявленными проводится анализ причин ошибок. Воспроизведение совершается через несколько часов и через день после заучивания с целью обнаружения слабых мест смыслового запоминания каждого игрока и их коррекции при последующих выполнениях упражнения.

Это упражнение развивает память на иностранные фамилии, сложные географические и биологические термины и т.п., а также формирует общую установку на соотнесение нового изучаемого материала с элементами уже известных, хранящихся в памяти знаний.

«Запоминание пар слов». Учащимся предлагаются наборы из 25–30 пар не связанных друг с другом слов, например: кит – сигарета, слива – лампа, жук – облако и т.п. Последовательно прочитывая каждую пару слов, следует сформировать в уме некоторые образы, необычные картинки, в которых причудливым способом сочетались бы эти два предмета. Каждую картинку следует представить себе как можно ярче, эмоциональнее, Например, плывет кит с сигаретой во рту, сигарета светит в сумраке, от нее поднимается дым, похожий по цвету на шкуру кита. Или на настольной лампе вдруг, как на дереве, созрели сочные, сладкие сливы. Или внутри сливы находится нить накала, и она светит, как лампа.

После этого предъявляются на бланке или зачитываются первые слова каждой пары. Второе слово надо вспомнить и самостоятельно записать. Затем по записанным словам надо восстановить первое слово. Процедура повторяется через несколько дней после запоминания и завершается анализом причин допущенных ошибок.

Это упражнение направлено на совершенствование приема создания ярких образов при запоминании текстового материала.

Выводы. В настоящее время, когда в связи со всё возрастающими потоками информации и постоянным усложнением их содержания резко возрастают требования к познавательным процессам человека, предложенная система их игрового тренинга является одним из эффективных способов полноценного и разностороннего развития его познавательной сферы и совершенствования навыков эффективного общения с целью максимально возможного обеспечения физического и эмоционального благополучия личности, ее самореализации и самоактуализации.

Список литературы: 1. Заика Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопр. психол. 1990. № 6. 2. Заика Е. В. Игровой тренинг познавательных процессов школьников. – Х., 2005. 3. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб., 2003.

Гаряєва Г. М., Курганська А. В.
НТУ «ХПІ», ХГ № 169

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ – ГЛОБАЛЬНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ НОВОВВЕДЕННЯ

Дистанційне навчання – одне із масштабних нововведень у вітчизняну і світову систему освіти. У зв'язку з інтенсивним розвитком інформаційних технологій виникають підстави для розмови про необхідність перегляду існуючих підходів до навчання дітей, які будуть жити у системі знань і діяльності, різко відмінних від існуючих нині. На думку низки експертів, з часом на дистанційні форми навчання людина буде спрямовувати до 40 % свого загального навчального часу, поєднуючи їх з традиційними формами очних занять (40 %) і самоосвітою (20 %). Із цього співвідношення витікає необхідність значного підсилення уваги до науково-педагогічних розробок у галузі дистанційного навчання і освіти. Це також зумовлено досвідом дистанційної діяльності.

Зміна традиційної моделі взаємодії «учитель-учень» призвело до того, що з'явилися очні та дистанційні суб'єкти навчання з новими функціями, що потребують певні умови реалізації – «дистанційний вчитель», «дистанційний учень», «локальний координатор» та ін.

Нещодавно дистанційне навчання можна було вважати лише однією з форм навчання, яку, наприклад, порівнювали із заочною.

Тепер, через інтенсивний розвиток інтернет-технологій та досвід їх застосування у школах, все гострішою стає необхідність вирішення проблем методологічного, філософського, психолого-педагогічного плану, не враховуючи вже питання дидактики та виховання.

Поняття «дистанційне навчання» зараз знаходиться в процесі постійного розвитку. Серед різних і часто суперечливих трактувань «дистанційного навчання» можна виділити два підходи, що суттєво різняться з педагогічної точки зору.

Перший, достатньо поширений нині, підхід зводиться до того, що під «дистанційним навчанням» розуміють обмін інформацією між педагогом та учнем (групою учнів) за допомогою електронних мереж та інших засобів телекомунікації. Учневі відводиться роль отримувача деякого інформаційного

змісту та системних завдань для його засвоєння. Результати його самостійної роботи передаються назад педагогу, що оцінює якість та рівень застосування матеріалу. Під знаннями мається на увазі інформація, а особистий досвід учнів, та їх діяльність з конструювання знань не організовуються.

Автором книги розроблена і експериментально реалізовується система «дистанційного навчання», що принципово відрізняється від попереднього підходу, домінантом якої виступає особиста продуктивна діяльність учня, яка відбудовується за допомогою сучасних засобів телекомунікації. Цей підхід передбачає інтеграцію педагогічних та інформаційних технологій, що надають інтерактивність взаємодії суб'єктів навчання. Обмін та передача інформації відіграють у даному випадку роль допоміжного середовища для організації продуктивної освітньої діяльності учнів. Паралельно із створенням учнями освітнього продукту відбуваються і їх внутрішні освітні надбання. Особистісний, креативний та телекомунікаційний характер навчання – основні риси «дистанційного навчання» означеного типу.

Під «дистанційним навчанням» будемо розуміти навчання за допомогою засобів телекомунікації, при якому суб'єкти і об'єкти навчання, маючи просторову або часову віддаленість, приймають участь у навчальному процесі, спрямованому на створення освітніх продуктів та відповідних внутрішніх надбань суб'єктів навчання.

Поняття «дистанційне навчання» вимагає необхідності включення в педагогічний тезаурус таких понять, як «дистанційна освіта» та «інтер-освіта».

З поняттям «дистанційне навчання» пов'язане поняття «віртуальне навчання». На основі проведеного аналізу теорії та практики віртуального освітнього процесу визначимо його ключові ознаки: а) попередня невизначеність даного процесу для суб'єктів взаємодії; б) унікальність для кожного роду взаємодії суб'єктів, в тому числі із реальними освітніми об'єктами; в) існування процесу тільки протягом самої взаємодії.

Існування віртуального освітнього процесу поза межами комунікації вчителя і учнів неможливе. Іншими словами, віртуальне освітнє середовище створюється тільки тими об'єктами та суб'єктами, які приймають участь в освітньому процесі, а не технічними засобами чи іншими посібниками, в тому числі і підручниками. Слід зазначити, що традиційне розуміння освіти як передачі учневі необхідного об'єму навчального матеріалу

відбувається без урахування взаємодії конкретних особистостей та визначається достатньо об'єктно у вигляді заданих для реалізації навчальних планів, стандартів, програм та ін.

В даному випадку мова іде про створення дистанційної (віртуальної) педагогіки та психології, які визначають специфіку освітньої діяльності учнів та педагогів за допомогою мультимедійних, телекомунікаційних та інших електронних засобів навчання. Педагогіку, що відповідає віртуальному навчанню в значній мірі слід вважати ситуативною, оскільки особливості її застосування визначаються кожного разу конкретними умовами навчання та тією освітньою ситуацією, яка існує тільки у цьому просторі, в цей час, між цими суб'єктами і об'єктами освіти.

«Дистанційне навчання» – при якому віддалені один від іншого суб'єкти навчання (учні, викладачі, модератори та ін.) здійснюють освітній процес за допомогою засобів телекомунікації.

Переваги «дистанційного навчання» перед очним:

- оперативні (подолання простору і часу, швидкий зворотній зв'язок);
- інформаційні (доступність віддалених освітніх масивів);
- комунікаційні (оперативність взаємодії);
- педагогічні (більша вмотивованість та інтерактивність навчання);
- психологічні (більш комфортні умови для самовираження, зняття психологічних бар'єрів очного навчання);
- економічні (зменшення витрат за рахунок економії транспортних витрат, утримання приміщень, скорочення, паперового кругообігу);
- ергономічні (можливість індивідуального графіку і темпу навчання).

Сучасне «дистанційне навчання» реалізується здебільшого за допомогою технологій і ресурсів мережі Інтернет.

Навчання, в якому застосовуються технології і ресурси Інтернету, може бути:

1) повністю дистанційним, з використанням електронної пошти, чат-взаємодій, відеозв'язку;

2) очно-дистанційним, коли доля очних занять у класі співвідноситься з кількістю дистанційних занять, що проводиться віддаленим від учнів педагогом;

3) таким, що доповнює очну форму за окремими параметрами, наприклад: педагог проводить заняття з учнями в очній формі, але при цьому використовуються матеріали з мережі Інтернет, відеолекції з освітніх сайтів та інші інтернет-ресурси.

Одним із лідерів вітчизняного «дистанційного навчання», що розробляє і реалізує відповідне нововведення в практиці роботи декількох сотень шкіл, є Центр дистанційної освіти «Ейдос».

Аналіз особливостей «дистанційного навчання» і його прогнозування на найближче майбутнє дозволяє виділити, щонайменше, п’ять типів «дистанційного навчання», що відрізняються між собою ступенем дистанційності, індивідуалізації та продуктивності.

І тип: «Школа-Інтернет». «Дистанційне навчання» вирішує задачі навчання у традиційній школі. Учні разом з учителем взаємодіють з віддаленою від них інформацією, різними освітніми об’єктами, інколи – з учнями інших шкіл та спеціалістами у тих чи інших сферах.

ІІ тип: «Школа-Інтернет-Школа». «Дистанційне навчання» доповнює очне навчання і впливає на нього більш інтенсивно. Воно охоплює учнів і педагогів з двох чи більше очних шкіл, що знаходяться в одному чи декількох містах (країнах), які приймають участь у спільних дистанційних освітніх проектах.

ІІІ тип: «Учень-Інтернет-Учитель». «Дистанційне навчання» частково замінює очне.

Учні вчаться у звичайній школі, але крім реальних, живих педагогів з ними епізодично чи безперервно працює віддалений від них «віртуальний» вчитель. Заняття проводяться за допомогою електронної пошти, чатів, вебресурсів і мають на меті поглиблене вивчення будь-якого предмета чи теми, підготовку до вступу до ВНЗ і т.д. Форми занять – дистанційні курси, семінари, консультації.

ІV тип: «Учень-Інтернет-Центр». «Дистанційне навчання» можна спів ставити з очним навчанням. «Дистанційне навчання» слугує в даному випадку засобом індивідуалізації навчання. Задача телекомунікаційних технологій – підсилити особистісну орієнтацію навчання, надати учням вибір у формах, темпах та рівнях їх загальноосвітньої підготовки. Не завжди звичайно школа готова запропонувати своїм учням такі можливості. І тоді

учні (чи декілька), необов'язково з однієї школи, навчаються в дистанційному центрі, що має додаткові можливості для розкриття творчого потенціалу учнів та урахування їх індивідуальних особливостей. «Дистанційне навчання» виступає в якості основного чи додаткового за об'ємом з невіртуальним.

V тип: «Учень-Інтернет». «Дистанційне навчання» виконує функції розподільної в просторі і часі освіти. Учень навчається не тільки в одній очній чи дистанційній школі, а відразу в декількох. Комплексна освітня програма учня складається таким чином, що різні навчальні предмети вивчаються ним у різних установах або у різних викладачів. Координуюча роль у цьому випадку належить звичайному або дистанційному навчальному закладу, батькам учня. «Дистанційне навчання» цього типу назвемо розподіленим. Воно дозволяє враховувати особистісні особливості та цілі учня, вибудовувати його індивідуальну освітню траєкторію у кожній освітній галузі чи навчальному предметі. Школа в цьому випадку наближується до індивідуальних потреб кожного учня і трансформується у персональний освітній центр, що включає у себе індивідуальні настройки, власну обновлю вальну базу даних з основних і додаткових навчальних дисциплін, інтерактивні освітні програми, які зв'язані з освітніми ресурсами мережі Інтернет.

Найбільш поширеними технічними засобами «дистанційного навчання» у теперішній час є:

- електронна пошта (e-mail);
- www – навігація мережею Інтернет, пошук і перегляд веб-сайтів;
- тематичні списки розсилки, електронні журнали, конференції Інтернет;
- chat-обмін короткими повідомленнями(листування) у режимі реального часу (режим онлайн) на спеціальному сайті в Інтернеті;
- SCQ – система для оперативного спілкування (інтернет-пейджер);
- відеоконференції, що надають можливість передавати звук і зображення;
- активні канали для підписки на веб-сайти;
- веб-сервіс: веб-конференції, дошки об'яв, реєстраційні форми, тести та ін.;

- FTP-сервери та файлові архіви;
- факсимільні послуги в Інтернеті;
- мобільний Інтернет;
- SMS-олімпіади, SMS-чати, передача MMS.

У «дистанційному навчанні» приймають участь різні суб'єкти: дистанційний педагог, педагог звичайної школи (не завжди), технічний інструктор, координатор чи адміністратор «дистанційного навчання», локальний (місцевий) координатор, автори-розробники навчальних матеріалів.

«Дистанційне навчання», що здійснюється на основі використання технологій і ресурсів мережі Інтернет, має ряд переваг та можливостей у порівнянні із звичайним навчанням: умови освіти для дітей з високим рівнем розвитку; «важких», з індивідуальними особливостями більш гнучкі. Учні із звичайних сільських шкіл можуть мати доступ до світових культурних та наукових цінностей, що зосереджені у віртуальних бібліотеках і на веб-сайтах.

Телекомунікаційні технології дозволяють учню дистанційно спілкуватися із однолітками з інших міст, приймати участь у проектах і олімпіадах у мережі, консультуватися у висококваліфікованих спеціалістів, що знаходяться будь-де.

Головним компонентом «дистанційного навчання» стає технологія роботи учня з інформацією, а не сама інформація. Від учня вимагається не стільки засвоєння різнопланових даних з питання, що вивчається, скільки орієнтація у них і власна продуктивна діяльність, що веде до створення особистісного змісту освіти, що відбивається у створюваних учнями веб-сторінках, текстах і графіках, результатах його чат-дискусій та веб-форумів.

У «дистанційному навчанні» змінюються характеристики творчого продукту – нова форма тексту (htm – форма), нова форма надання інформації (гіпер-тексти). Розміщення творчого продукту на сервері, представлення і захист його в дистанційних телеконференціях дозволяють учням виховувати в собі відповідальність за кінцевий результат діяльності.

Творча орієнтація дистанційного навчання передбачає, що підлягають оцінюванню перш за все процес навчання, його характер, особливості взаємодії учнів з педагогом, індивідуальна траєкторія засвоєння тем, що вивчаються, ступінь відмінності результатів, що надаються, від стандартних та загальнодоступних.

Сучасні засоби телекомунікацій не лише надають дистанційні аналоги учбовим контактам, але й у ряді випадків суттєво розширюють їх можливості.

У педагога є можливість забезпечити учнів усіма видами навчальних матеріалів для підготовки до заняття ще до того, ще до того я почнеться діалогова частина заняття.

Необхідний матеріал надається учню наступними способами:

а) надсилається звичайною поштою у вигляді певного комплекта, куди можуть сходити CD-ROM або дискета, аудіокасета, відеокасета, «паперові» посібники (кейс-технологія);

б) надсилається електронною поштою у архівному файлі – відразу або частинами протягом процесу навчання;

в) розміщується на освітньому сайті дистанційного закладу для доступу всіх зареєстрованих учнів;

г) оформляється у вигляді *веб-квестів з посиланнями на необхідний матеріал в мережі Інтернет;

д) учню надається доступ до однієї чи декількох електронних бібліотек.

Дистанційний педагог та учень обмінюються електронною поштою тестами, контрольними завданнями, обліковими табелями, листами оцінок. Все це розташовано на освітньому сервері і доступно як учителеві, так і учням у відносності з встановленими для них допусками, Вчитель забезпечує учнів домашніми завданнями, консультує.

Під час телекомунікації у реальному часі викладач демонструє учням слайди, картинки, графіку, проводить віртуальну експедицію мережею Інтернет заздалегідь визначеними адресами.

Учні обмінюються наочними матеріалами, що є ефективними для підготовки ними докладів чи коротких виступів. Свої роботи учні розміщують на сервері для доступу до них інших учнів і педагогів чи для загального відкриття доступу всім бажаючим. Цим процесом достатньо керує педагог.

Викладач ставить учням питання як у режимі електронної конференції, так і в «реальному часі» в режимі ICQ, чат або відео конференції. При цьому він може ставити питання як одному з учнів, так і всій групі одразу.

Педагог може пояснювати матеріал односторонньому порядку або пересилаючи учням записи своїх відео лекцій, лекції свої колег або спеціалістів з питань, що вивчаються. Іноді корисно надіслати учням набір поси-

лань на освітні ресурси із мережі Інтернет або спеціально-підготовлену веб-сторінку з посиланнями за темою, що вивчається, так званий веб-квест.

Дистанційний вчитель починає дискусію з проблеми, керує дискусіями між учнями в межах теми і у відповідності з поставленими учбовими задачами в режимі різних видів конференцій. Дискусії можуть проходити в режимах веб-форума, e-mail-конференцій, чат-дискусії.

Учні можуть ставити педагогу питання як приватним чином, надсилаючи йому електронного листа, спілкуючись з ним у реальному часі, так і публічно, висловлюючи свої питання чи судження у загальному списку розсилки.

Учень може спитати будь-що у іншого учня або у всіх своїх віртуальних співбесідників. Дистанційний педагог регулює цей процес у відповідності з цілями навчання, вносить свої коментарі і питання.

Можливе і вільне електронне спілкування учнів один з одним у зручний для них час, оскільки адреса кожного з них, як правило, загальнодоступна для всього віртуального класу. Навіть звичайні для звичайного навчання «записочки між дітьми можливі завдяки телекомунікація

У режимі відеоконференції педагог бачить реакцію учня на начальну проблему або на поставлене питання. Для визначення емоційного стану в текстових електронних телекомунікаціях застосовуються «смайлики».

Дистанційний вчитель оцінює роботу учнів під час проведення дистанційного заняття, а також його домашні роботи, виконані тести, творчі проекти і дослідження з допомогою будь-якого із дистанційних та телекомунікаційних засобів. Так у режимі чат-конференції за реакцією учнів на питання рефлексивного характеру оцінюється ступінь їх володіння матеріалом, який вивчається.

Гаряева А. М., Курганская А. В.
НТУ «ХПИ», ХГ № 169

ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ И КЛАССИФИКАЦИИ К ВНЕДРЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Современная педагогика характеризуется переосмыслением и изменением многих взглядов и подходов, отказом от некоторых устоявшихся традиций и стереотипов. Современность требует от педагога-практика высокого профессионализма, владения современными технологиями, желаниями и умения постоянно учиться и самосовершенствоваться, творческого подхода, с одной стороны, и некоторой прагматичности и рационализма с другой.

Поэтому для современного образования характерным является поиск новых педагогических возможностей, что связано, прежде всего, с отказом от традиционного обучения и воспитания, с идеей целостности педагогического процесса как системы, которая опирается на теории общечеловеческих ценностей, гуманизации, личностно-ориентированного подхода, приоритета субъект-субъектных отношений.

Вместе с тем в современном просвещении существует определенный парадокс: несоответствие между стратегической целью образования (а именно всестороннее развитие личности учащегося), заложенной в нормативных документах, и реальной деятельностью образовательных учреждений (предоставление учащимся определенной суммы знаний, отработка умений, приобретение навыков, контроль и оценивание этих знаний и умений).

Медленно и болезненно вползает Украина в рынок, что безжалостно трансформирует нашу жизнь, жестко, а иногда и жестоко, исправляет наше сознание. Педагогика в рыночном мире переживает бурный период переосмысления подходов, подталкиваемая технологизацией и потребностями рынка. Она впритык подошла к пониманию того, что педагогический труд в своем общем виде только спецификой отличается от других видов общественно-полезного труда, имеет свой продукт, свои технологии и их рыночную стоимость. Владение технологиями становится общим и приоритетным требованием рынка, определяет направления овладения профес-

сиональными умениями, учитывается при оценке качества и стоимости образовательно-воспитательных услуг. По всем приметам двадцать первое столетие станет временем педагогов-прагматиков, потребует объективных оценок всех параметров учебно-воспитательного процесса и его продуктов, введет практическую деятельность в узкие рамки выполнения договорных отношений. Необходимо готовиться к гарантированному выполнению реально достижимых проектов, в которые будут вкладываться деньги, и на которых будут выстраиваться реальные планы каждого человека и общества в целом.

На рынок педагогических услуг учитель выставляет свой высокий профессионализм, в основе которого – доскональное знание педагогических технологий.

Идея технологизации не нова. Еще Я. А. Коменский пытался найти такой общий порядок обучения, при котором оно происходило бы по единым законам человеческой природы. Такое обучение требовало бы только «умелого распределения времени, предметов и методов».

Он призывал к тому, чтобы обучение стало «механическим», (т.е. «технологичным»), стремился отыскать такой порядок обучения, который неминуемо приводил бы к позитивным результатам. Я. А. Коменский писал: «Для дидактической машины необходимо отыскать:

1) четко поставленные цели;

2) средства, точно подходящие для этих целей;

3) конкретные правила, как пользоваться этими средствами, чтобы достичь этих целей».

Со времен Коменского в педагогике было немало попыток сделать обучение похожим на хорошо отлаженный механизм. Позднее представления о технологизации обучения существенно дополнились и конкретизировались. Особенно идея технологизации обучения актуализировалась с внедрением достижений технического прогресса в разные сферы теоретической и практической деятельности.

А. С. Макаренко в своей всемирно известной «Педагогической поэме» писал, что «наше педагогическое производство никогда не строилось на технологической логике, а всегда на логике моральной проповеди». Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства.

Массовое внедрение технологий обучения исследователи относят к началу 60-х годов XX столетия и связывают его с реформированием сначала американской, а затем и европейской школы. К выдающимся авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Керолл, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскорелли и др. Отечественную теорию и практику осуществления технологических подходов к обучению разработали в своих научных трудах П. Я. Тальперин, Н. Ф. Талызина, Ю. К. Бабанский, П. Н. Эрдниев, В. П. Беспалько и др.

Современные педагогические технологии охватывают сферы теоретических и практических вопросов руководства, организации учебного процесса, методов и средств обучения. Своим происхождением они обязаны реализации педотехнических идей, которые высказывали на рубеже XX века основатели практической психологии и педагогики (И. Долейнс, Д. Дьюи, С. Холл, Р. Торндайн), представители «индустриальной педагогики» (Ф. Тейлор, Ф. Гилберт). Научно-техническая революция, которая затронула все отрасли науки, техники, общественной жизни, образования, наполняет педагогику новым смыслом.

В наше время в педагогический лексикон прочно вошел термин «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения», но единства в использовании этих понятий нет. Так, только понятие «педагогическая технология» нынче имеет более трехста определений в зависимости от того, как ученые представляют структуру и составляющие учебно-воспитательного процесса.

Технология – слово греческого происхождения (tehne – «искусство», «ремесло», «наука», logos – «понятие», «учение») – форма реализации человеческого интеллекта, сфокусированного на решении насущных проблем бытия. В словарях иностранных слов: технология – «совокупность знаний про способы и средства осуществления производственных процессов».

С помощью технологии интеллектуальная информация переводится на язык практических решений. То есть технология – это способы деятельности и то, как личность задействована в этой деятельности.

Из научной и методической отечественной литературы можно выделить несколько вариантов определения технологии:

- технический метод достижения практической цели;

• совокупность средств, которые используются для получения предметов, необходимых для существования человека;

• набор процедур и методов организации человеческой деятельности;

• средства, которые используются для моделирования поведения человека.

Технология обучения отражает путь усвоения конкретного учебного предмета в рамках соответствующей темы, раздела по каждому предмету. В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, использования и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия.

Все современные технологии в образовании призваны сделать учебный процесс полностью управляемым, поэтому целесообразно выделить общие правила и принципы технологии обучения:

1. Принцип педагогической целесообразности, который сформулировал еще А. С. Макаренко: ни один педагог не должен быть в стороне от запланированных целей.

2. Взаимосвязь преподавания и обучения. К. Д. Ушинский основной задачей считал преобразование деятельности ученика в его самостоятельную деятельность.

3. Необходимым элементом технологии обучения является тематическое планирование (которое включает краткую характеристику конечных результатов).

4. Организация контроля на каждом этапе учебной деятельности учащихся.

5. Стимулирование творческой деятельности студентов, ориентация на студента не только знающего, а и умелого.

6. Разнообразие форм и методов обучения, недопущение универсализации определенных способов и форм.

Понятие «педагогическая технология» (совокупность форм, методов, приемов обучения, подобных им моделей управления, подчиненных определенной цели, которые гарантируют определенный позитивный результат) в жизнь преподавателей входило постепенно: от первичного представления о педагогической технологии как обучении с помощью технических средств до представления о педагогической технологии как системном и

последовательном воплощении в практику заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса.

Примером педагогических технологий, которые проходят апробацию в учреждениях просвещения Украины являются «Модульно – развивающее обучение», автор А. Ф. Фурман, «Педагогика жизнетворчества» – автор И. Е. Ермаков, «Школа диалога культур» – автор В. Р. Ильченко, «Система развивающего обучения» – автор Л. В. Занков и др.

В целом при большом количестве обозначений «технологии обучения», «педагогическая технология» их функционирование можно описать такими важными принципами (голландский психолог Кларк Ван Парререн):

Принцип 1. Вызвать у учащихся стойкую мотивацию к обучению (это может базироваться на личном опыте учащихся).

Принцип 2. Учить диалогично, то есть в сотрудничестве со студентами.

Принцип 3. Обучать диагностично (постоянное наблюдение за обучением, коррекция, стимулирование).

Принцип 4. Вариативность структуры обучения.

Принцип 5. Обучать в соответствующем темпе, используя оптимальные формы и методы

Принцип 6. Обучать и помогать студентам на уровне их фактических возможностей, а не на уровне внешних характеристик ответов учащихся при выполнении учебных задач.

Принцип 7. Способность студентов к рефлексии и оценке своего прогресса.

Принцип 8. Обеспечение студентов такими наборами заданий для самостоятельной работы, которые помогают избежать «ригидности» действий, мышления.

Принцип 9. Стимулирование инициативы и творчества студентов.

Принцип 10. Создание таких условий в аудитории, которые способствуют формированию социально интегрированной личности студента.

Следует помнить, что хоть педагогические технологии и требуют высокой активности обучаемого и преподавателя, учитывают психологические и индивидуальные черты всех студентов, вносят индивидуальные коррективы в учебный процесс, благоприятствуют проявлению и возрас-

танию самостоятельности студентов, тем не менее они не обеспечивают всем учащимся одинаково высокий результат развития и обученности.

В конце 90х годов XX века в педагогической литературе появился новый термин – «инновационная технология». Термин «инновационная технология» означает собой внесение в учебный процесс нового (факты, методы, приемы), что улучшает действующую систему образования.

Инновационная технология образования – совокупность форм, методов и средств обучения, воспитания и управления, объединенных единой целью; выбор операционных действий преподавателя со студентом, в результате которых существенно улучшается мотивация учащихся.

Исследователи проблем инновационных процессов выделяют два основных аспекта инноваций: педагогическое мастерство и личное новаторство. Модно выделить такие группы таких педагогов-новаторов: начало XX века – В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амоношвили, Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Б. П. Никитин и др.; конец XX века – В. Ф. Шаталов, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, В. К. Дьяченко и др.

Пока технология не создана, не усвоена, в преподавании преобладает индивидуальное мастерство. По мере совершенствования педагогического мастерства растет и развивается «коллективное творчество», «коллективное мастерство», которые в концентрированном, упорядоченном виде могут перерастать в технологию.

Педагогические технологии целесообразно классифицировать по инструментально значимым и разнообразным системным признакам.

По уровню применения:

- общепедагогические;
- предметные;
- локальные и модульные.

По ведущему фактору психического развития:

- биогенные – ведущая роль принадлежит биологическим составляющим;
- социогенные – преобладают социальные составляющие;
- психогенные.

По концепции усвоения:

- ассоциативно-рефлекторные (в основе теория формирования понятий);
- развивающие (теория развития способностей);
- бихевиористические (базируются на теории поведения и обученности);
- суггестивные (основанные на внушении);

• нейролингвистические (основанные на нейролингвистическом программировании);

• гештальтехнологии (технологии, основанные на психотерапевтическом влиянии).

По отношению к обучаемому:

• авторитарные (четкая и чрезмерная регламентация);

• дидактоцентристские (сосредоточнные на обучении);

• личностноориентированные (технологии сотрудничества, гуманно-личностные, технологии свободного воспитания).

По типу организации и управления познавательной деятельностью:

• игровые и треннинговые технологии (отработка определенных алгоритмов, способов решения типовых заданий);

• интеграционные (интеграция разнопредметных знаний);

• компьютерные (реализуются на основе взаимодействия «учитель – компьютер – учащийся»);

• диалоговые технологии (связанные с созданием коммуникабельной среды).

По организационным формам:

• классно-урочные;

• академические;

• индивидуальные;

• групповые;

• клубные;

• альтернативные.

Список литературы: 1. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2004. – 368 с. 2. Алан Кроуфорд, Венди Саул, Самюэль Литьюз, Джейм Макинстер. Технологии развития критического мышления учащихся. – К.: «Плеяда», 2006. – 217 с. 3. Лизинский В. М. Приемы и формы учебной деятельности. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – 106 с. 4. Наволокова Н. М. Энциклопедия педагогических технологий и инноваций. – Х.: Изд.группа «Основа», 2009. – 176 с. 5. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем – майстром. / Упорядники Андрєєва В. М., Григораш В. В. – Х.: Вид.група «Основа», 2006. – 352 с. 6. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 616 с.

Главчев М. І., Главчева Ю. М.
НТУ «ХПІ»

РУХ «ВІДКРИТОГО ДОСТУПУ» ДО СВІТОВИХ РЕСУРСІВ НАУКОВИХ СПІЛЬНОТ

«Вільний доступ до інформації є важливою складовою наукових досліджень у сучасному глобальному світі, запорука для подальшого розвитку науки, освіти та суспільства, інтеграції України до світової академічної спільноти» (Ольвійська Хартія, 2009)

У науковому світі так історично склалося, що перші ідеї та результати наукових досліджень поширюються шляхом публікацій у періодичних виданнях та оприлюднення їх на конференціях.

В останні роки традиційні канали розповсюдження результатів наукових досліджень за допомогою публікацій в наукових журналах зазнають глибоких змін, пов'язаних з переходом від традиційної публікації до створення відкритих архівів наукової продукції. Це явище пояснюється об’єктивними причинам розвитку суспільства: економічними, технологічними, організаційними, та соціальними.

Традиційні джерела інформації стали менш доступні внаслідок значного зростання вартості передплати на періодичні видання в світі. Таким чином, бібліотеки змушені зменшувати перелік передплачених наукових журналів, що в свою чергу обумовило підвищення видавництвами вартості передплат.

У той же час бурхливий розвиток електронних публікацій дозволяє науковим, дослідницьким і освітнім організаціям створювати і підтримувати архіви своєї наукової продукції. Можливість зберігання гетерогенних матеріалів в електронному форматі підвищує інтерес до їх широкого застосування в науковій діяльності. Розвиток мережевих та програмних технологій розширює список функціональних можливостей. Електронні архіви більш зручні в управлінні, їх легше підтримувати і супроводжувати, ніж традиційні. Вартість утримання електронної версії журналу нижче, ніж його друкованого аналога.

З цих та інших причин на заході в 1990-х роках виник і бурхливо розвивається потужний громадський рух за відкритий доступ до результатів

досліджень (Open Access to Research). Відкритий доступ (ВД) – це спосіб наукового спілкування шляхом реалізації права автора твору на доведення до загального відома таким чином, що будь-яка особа може отримати доступ до твору з будь-якого місця і у будь-який час за власним вибором. Рішення про подання автором своєї публікації в Інтернет є добровільним. ВД не суперечить авторському праву, сприяє популярності автора, закріпленню наукового пріоритету, посиленню наукового впливу.

Основні принципи відкритого доступу до наукових знань сформульовані в наступних документах:

- Будапештська ініціатива «Відкритий доступ» (Budapest Open Access Initiative), прийнята Інститутом «Відкрите Суспільство» у лютому 2002 року;
- Берлінська декларація про відкритий доступ до наукових та гуманітарних знань (Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities), прийнята в жовтні 2003 року.

Визначення відкритого доступу, дане в ході Будапештської ініціативи (BOAI): «Це право користувача читати, вивантажувати, копіювати, поширювати, друкувати, здійснювати пошук або проставляти гіперзв'язки до повного тексту статей».

Модель Відкритого доступу, розроблена в рамках Берлінської декларації, розвиває ідеї самоархівування та формування інституційних репозиторіїв (IP).

Згідно Берлінської декларації автори і правовласники дарують всім користувачам вільне, необмежене право доступу і дозвіл на копіювання, використання, поширення, передачу і публічну демонстрацію, а також на поширення роботи в електронній формі для будь-яких законних цілей з відповідним зазначенням авторства, а також право на виготовлення невеликої кількості друкованих копій для свого особистого використання. Повна версія робіт і всіх супутніх матеріалів депонується (публікується), як найменше, у одному мережевому репозитарії, що використовує прийняті технічні стандарти, який підтримується науковим співтовариством, державним агентством або іншим авторитетним інститутом, уповноваженим забезпечувати відкритий доступ, безперешкодне поширення, мережеву взаємодію і довгострокове зберігання.

В трактуванні JISC (UK's expert on information and digital technologies for education and research) – однієї з основних організацій, які фінансують

наукові дослідження в галузі інформатики у Великобританії виглядає наступним чином:

«Що є відкритий доступ:

…Дослідницька література у відкритому доступі є безкоштовними доступними в он-лайн копіями статей з рецензованих журналів, із збірників праць конференцій, а також технічних звітів, дисертацій та препринтів. У більшості випадків не існує ліцензійних обмежень для доступу до них на читання. Вони можуть бути вільно використані для досліджень, навчання та інших цілей».

«Що не є відкритим доступом:

...Це не само видавництво, не шлях для ухилення від рецензування та контролю якості, прийнятого для публікації, не вид другосортного і дешевого опублікування матеріалів. Це просто засіб зробити результати досліджень доступними в он-лайн для всієї спільноти дослідників».

Здійснення відкритого доступу реалізується по двох взаємодоповнюючих напрямках: журнали відкритого доступу і архіви (репозитарії) відкритого доступу.

Журнали відкритого доступу публікують статті, що отримали експертну оцінку. На сайтах відомих світових видавництв можна знайти журнали повного та гібридного доступу.

Одним з перших і найвідоміших журналів відкритого доступу є arXiv (http://arxiv.org/) ArXiv введений в дію у 1991 року в Лос-Аламоській національній лабораторії (США). У березні 2012 року налічує 744 434 розміщених статей з фізики, математики, комп'ютерних наук, біології, фінансів.

Відомі видавництва Оксфордського університету (Oxford University Press) та Springer роблять свій внесок у підтримку руху ВД. Oxford Open initiative (http://www.oxfordjournals.org/oxfordopen/) збільшує доступність Oxford Journals завдяки публікаціям у відкритому доступі. На початку 2011 року Oxford University Press публікував 6 найменувань видань у відкритому доступі, а на початку 2012 – їх кількість зросла ще на 2 найменування. На Web-сайті Springer вільно доступні 352 найменування журналів Journals Open Access (http://www.springerlink.com/journals/open/) із загальної кількості більш ніж 1000 (рис. 1).

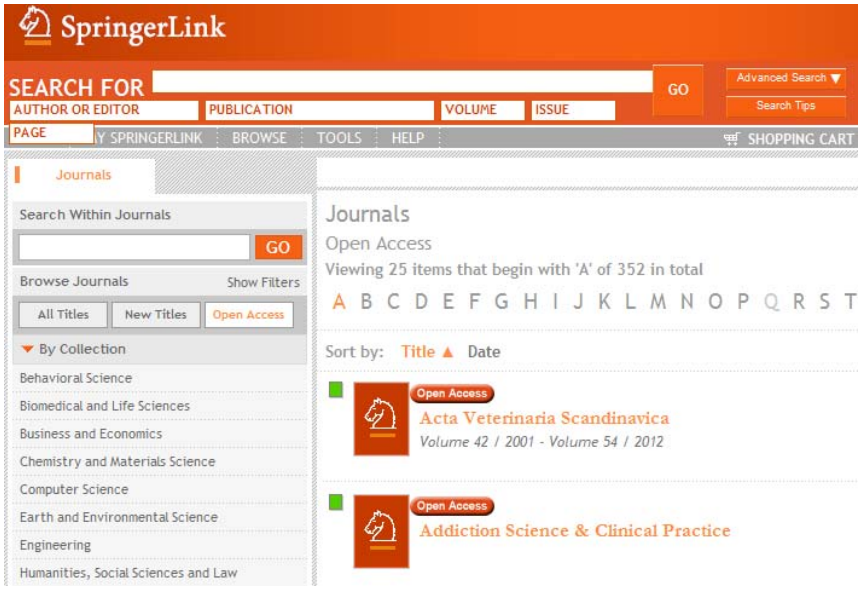


Рисунок 1 – Journals Open Access від Springer

Архіви відкритого доступу стають одним із найважливіших джерел інформації для наукових інститутів і вищих навчальних закладів. Формування таких електронних архівів розглядається організаціями як платформа для демонстрації своєї наукової продукції. Таким чином, науковим інститутам і освітнім установам доцільно, крім традиційних Web-сайтів, створювати і розвивати архіви своєї наукової продукції.

Відкриті Архіви (ВА) – це розподілена сукупність інформаційних об'єктів, доступних в середовищі Інтернет. ВА являють собою інформаційні системи, побудовані на технології OAI-PHM (Open Archives Initiative Protocol for Metadata Harvesting). Відкриті архіви будуються за принципом розподіленої системи з загальним мережним протоколом і програмним забезпеченням, що дозволяє розглядати їх як єдину інформаційну систему.

В ході 69-ї Генеральної конференції Міжнародної федерації бібліотечних асоціацій і установ (ІФЛА) на семінарі «Інформаційні технології та робота групи метаданих Dublin Core» були сформульовані принципи, на яких базується ідеологія «Відкритого архіву»:

• консолідація у світовому масштабі архівів наукових матеріалів;

• вільний доступ до архівів (до метаданих);

• узгоджені інтерфейси архівів і постачальників інформації;

• застосування існуючих стандартів – HTTP, XML, Dublin Core, MARC та інші;

• простота використання.

За визначенням мережевої енциклопедії Вікіпедії (Wikipedia) «Інституційний репозитарій – це місце в мережі для збору, забезпечення збереження та розповсюдження в електронному форматі інтелектуальної продукції установи, зокрема, наукової установи». Інституційний репозитарій передбачає збір «своїх» публікацій, тобто публікацій своїх співробітників, чим і відрізняється від тематичної електронної бібліотеки (ЕБ). Електронні бібліотеки - це розподілені інформаційні системи, що дозволяють обробляти, зберігати, розповсюджувати, аналізувати і організовувати пошук в різноманітних колекціях електронних документів через глобальні мережі передачі даних. Основним об'єктом зберігання даних в ЕБ є документ, забезпечений метаданими. Під електронним документом в таких системах мається на увазі елемент даних або ресурс (інформаційний об'єкт), який найбільш повно відображає потреби користувача даної ЕБ. Але ці відмінності досить розмиті. Інституційні репозитарії можуть створюватися і як частина ЕБ, підтримуваних організацією, або бути реалізовані у формі ЕБ.

Інституційні репозитарії відкритого доступу – публічно доступні архіви наукових, дослідницьких та освітніх організацій, в яких члени спільноти розміщують свої опубліковані та підготовлені до друку статті та інші матеріали науково-дослідної та науково-організаційної діяльності.

Репозитарії метаданих доступні для збирачів метаданих (OAI-реєстрів), що функціонують відповідно до протоколу OAI-PMH. В репозитаріях за запитами збирачів метаданих виконується набір операцій, визначених протоколом OAI-PMH.

Деякі великі реєстри OAI-сумісних репозитаріїв:

1. Реєстр відкритих архівів: http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites.

2. Реєстр репозитаріїв відкритого доступу: http://roar.eprints.org/.

3. Каталог відкритих репозитаріїв OpenDOAR / Directory of Open Access Repositories: http://www.opendoar.org/.

4. Європейський реєстр OAI-PMH сумісних репозитаріїв: http://www.openarchives.eu/home/home.aspx.

5. Система пошуки у відкритих архівах України: http://oai.org.ua.

OAI-реєстри містять пошукові інструменти для роботи з електронними архівами (IP) та аналітичні інструменти, що наочно демонструють тенденції розвитку кожного окремого архіву та ситуації в цілому.

НТБ НТУ «ХПІ» готується найближчим часом ввести в дію інституційний репозитарій Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Крім організаційних та програмно-технічних завдань з підтримки працездатності архіву найбільш гострою є формування по-

літики його наповнення. За даними каталогу OpenDOAR спостерігається динаміка збільшення кількості репозитаріїв в Україні (рис. 2).

Рисунок 2 – Зростання кількості репозитаріїв в Україні
за статистичними даними OpenDOAR

Своєчасне та якісне наповнення інформаційної системи – основа її життєдіяльності, тому вже розпочато проведення ряду організаційних заходів щодо формування політики наповнення інституційного репозитарію Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Список літератури: 1. Филозова И. А. Открытые архивы научной информации [Текст] / И. А. Филозова // Системный анализ в науке и образовании. – 2010. – Вып. 1. 2. Берлинская Декларация об открытом доступе к научному и гуманитарному знанию [Электронный ресурс] / Berlin Declarationon Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://oa.mpg.de/lang/en-uk/berlin-prozess/berliner-erklarung. 3. Будапештская инициатива «Открытый доступ» [Электронный ресурс] / Budapest Open Access Initiative. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.soros.org/openaccess/ru/index.shtml. 4. Що таке «відкритий рух»? Рух європейських університетів за відкритий доступ [Текст]: методичні вказівки / Шкодзінський О. К., Онисько Г. Я., Костишин С. О. – Тернопіль: ТДТУ. – 2009. 5. Земсков А. И. Системы открытого доступа к информации: причины и история возникновения [Текст] / А. И. Земсков, Я. Л. Шрайберг // Научные и технические библиотеки. – 2008. – N 4. – С. 16–29.

Горелый А. В., Васильева И. Г.
НТУ «ХПИ»

РОЛЬ ИГРОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

В современных условиях в нашей стране, которая характеризуется исключительным динамизмом происходящих изменений, особое значение приобретают проблемы, связанные с подготовкой специалистов, адекватных по своему профессиональному уровню значимости к сложности решаемых обществом задач. В связи с этим следует иначе взглянуть на процесс профессионализации человека, в ходе которого происходит не только освоение профессиональных норм и стандартов, но и развитие личности профессионала.

В отечественной и зарубежной научной литературе, посвященной рассмотрению профессионального развития человека, подчеркивается, что данный процесс тесно связан с социализацией личности, что предполагает освоение человеком новых социальных ролей и формирование качеств и способностей, необходимых для выполнения общественных функций. Их взаимосвязь заключается в том, что в ходе профессионализации человек осваивает самую, с точки зрения интересов общества, социальную роль – профессию, обладающую определенным статусом и престижностью. Ее освоение происходит в основном в рамках тех же институтов, в которых приобретаются и совершенствуются важнейшие социальные качества человека (школа, вуз, профессиональное сообщество и т.д.). Кроме того, этапы социализации по времени и содержанию часто совпадают с этапами профессионализации.

Профессиональное развитие – неотъемлемая часть жизнедеятельности человека, реализуемой в системе условий и факторов, обусловливающих наличие или отсутствие возможностей для удовлетворения потребностей человека и формирования качеств, необходимых не только для конкретной профессиональной деятельности, но и обусловливающих возможность самостоятельного планирования своей жизни («жизненный сценарий человека») и саморегуляции собственных действий, направленных на его осуществление.

Для каждого конкретного человека его профессия выступает как определенная социально зафиксированная сфера приложения труда, которая с одной стороны, способствует его самореализации, а с другой – обеспечивает средствами к существованию. Профессия – исторически возникла как форма деятельности, необходимая обществу, для выполнения которой человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессионально важные качества.

Мы рассматриваем профессионализм в качестве совокупности, набора личностных характеристик человека, которые необходимы для успешного выполнения профессиональной деятельности, содержащей психологическую составляющую того, что должно быть сформировано и развито в ходе профессионализации.

Индивидуальная характеристика степени соответствия специалиста профессиональным требованиям называется профессиональной компетентностью. Основным показателем компетентности выступает характер результатов работы.

Продолжая общую линию возрастного развития, профессиональное развитие тесно связано и опирается на общее психическое развитие человека. Ему присущи основные черты и закономерности возрастного развития: неравномерность, необратимость изменений, наличие и преемственность качественных психологических новообразований, сензитивность, наличие критических периодов, пластичность и компенсаторность, а также определена вариативность, исключающая жестко обреченную линию или вариант развития.

Устойчивая взаимосвязь факторов социальной среды и индивидуально-личностных факторов, рассматриваемая с точки зрения профессионального развития, является социальной ситуацией профессионального развития.

Стадия профессионального становления (включает этапы освоения профессии, профессиональной адаптации, индивидуализации профессиональной деятельности) является этапом освоения профессии в соответствующем учебном заведении. В ходе обучения должно происходить усвоение профессионального языка, специальной терминологии, информационной основы деятельности, профессиональных навыков и умений, овладе-

ние навыками профессионального взаимодействия с другими людьми, формирования профессиональной направленности личности и т.п. Отличительная особенность этого этапа – появление интереса к определенным сторонам будущей профессии и специальности.

Своеобразным комплексным критерием, отражающим общую динамику и содержание профессионального развития, является профессиональная зрелость специалиста, что предполагает его способность к самостоятельному и эффективному решению профессиональных задач, а также развитое профессиональное сознание и самосознание, способность к адекватному профессиональному самоопределению.

На наш взгляд, именно участие в игровом проектировании способствует профессиональному самоопределению студентов вуза, т.е процессу самостоятельного соотношения требований, норм и ценностей профессии с собственным уровнем подготовки, индивидуальными особенностями личности будущего практического психолога и достигнутыми результатами в практической деятельности.

Процесс игрового проектирования и особенно итоговое обсуждение часто проводят с функционально-ролевых позиций. Это позволяет формировать у студентов более полное представление об изучаемом процессе и конструируемом объекте. В дальнейшем игровое проектирование развивается в проектно-деятельностную игру, в которой в отличие от деловой игры, заключительная часть состоит не в имитационном моделировании выполнения разработанного проекта, а в осуществлении её в реальной деятельности.

Анализ принципов социокультурного игрового проектирования, дал возможность определить, каким образом за счет реализации системы принципов проявляются преимущества в игровом проектировании, которое берет свое начало от организационно-деятельностных (ОДИ) и инновационных игр (ИНИ), имеющих сходные черты по ряду параметров. Принципы игрового социокультурного проектирования делятся на две группы. Содержание первой группы совпадает с принципами самого проектирования, обеспечивая тем самым соответствие проектов, выработанных игровыми методами, общепринятым критериям. Вторая группа принципов – включает принципы, определяющие организацию игры. Можно сделать вывод, что принципы проектирования, приложенные к игре, изме-

няют свое содержание, показывая её новые грани и неизвестные до сих пор возможности.

Перечислим и прокомментируем принципы игрового проектирования, способствующие процессу разработки проектов в соответствии с общепринятыми критериями и определяющие организацию игрового проектирования*:*

К первой группе принципов относятся:

• *Принцип «критического порога модификации»* задает определенные ограничения участникам игры. Данный же принцип определяет границы и возможности изменения объекта проектирования, нацеливает на объективную оценку всех последствий предлагаемых вариантов.

• *Принцип оптимизации зоны ближайшего развития личности* – ставит *личность* в центр всей проектной деятельности и нацеливает на это участников игры. Тем самым возникает важный критерий оценки предлагаемых в ходе игры проектов – в какой мере проект способствует созданию условий для саморазвития личности, общности, а также общества в целом.

• *Принцип персонифицированности процесса и результатов проектирования.* Реализация данного принципа в процессе игры заключается в идентификации участников с программируемым объектом. Также персоницификация процесса и результатов проектирования означает, что каждый предлагаемый проект должен носить авторский характер с фиксацией фамилии, должности и других сведений о том, кто его предлагает. Это налагает дополнительную ответственность на участников игры, снимает границу между игрой и жизнью, максимально приближает проектирование к реальной действительности.

• *Принцип оптимальной ориентации на сохранение и изменение* реализуется в ходе игры путем постоянной смены ролей команд. Каждый проект команды по очереди оценивают как «консерваторы» (сохранение) и «радикалы» (изменение). Соответственно, дискуссия преследует цель – достигнуть не только и не столько консенсуса между сторонниками сохранения и изменения, сколько выработать оптимальное соотношение между нацеленностью проекта на изменение сложившейся ситуации (в этом состоит суть проектной деятельности) и одновременное сохранение того, что изменению не подлежит.

• *Принцип проблемно-целевой ориентации* – ведущий технологический принцип социокультурного проектирования. Именно он определяет логику ряда важных этапов игрового проектирования и разрабатываемых проектов в целом. Его реализация в игре предполагает ориентацию участников сначала на рефлексию, а затем – на решение различного рода проблем, носителями которых является личность или социальная группа.

На различных этапах игры принцип *проблемно-целевой ориентации* воплощается в виде анализа основных проблем, а затем – поиска возможных и отбора эффективных способов и путей их решения.

• *Принципы социальной и личностной целесообразности, комплексности, реалистичности* реализуются в игре в виде ведущих критериев оценки предлагаемых участниками проектов и программ. Проекты оцениваются с точки зрения соответствия ожидаемых результатов при их реализации нормативным целям и личностным потребностям.

Вторая группа принципов состоит из следующих принципов:

• *Принцип самопроектирования*, определяет критерии подбора участников игры и их игровую, а также послеигровую деятельность. Речь идет о том, что проект принимает реалистические очертания и имеет шанс на реализацию только тогда, когда он будет разработан теми, кто будет его реализовывать. Именно этот принцип самопроектирования позволяет студентам-психологам в ходе игры вводить новые правила, гибко выбирать формы и изменять методы игрового взаимодействия.

• *Принцип сопряжения интересов* обусловлен тем, что проект, разрабатываемый в ходе игры всегда в определенной мере является продуктом компромисса между идеальным и реальным, между желаемым и возможным, и несомненно – между интересами всех участников игрового проектирования.

• *Принцип включенности игры в реальный процесс*. Безусловно, что эффективность игры многократно повышается, если она либо включена как этап и средство в уже осуществляемую иными средствами проектную деятельность, либо выступает в качестве «толчка» дальнейших проектных действий. Для этого мы предлагаем разрабатывать программу (план) реализации проекта и при защите проектов в послеигровой период, студенты докладывают о содержащихся в нем нововведениях и о результатах реали-

зации планов своей деятельности, а участники «защиты» (члены комиссии и члены других команд) рефлексируют, высказывая своё собственное мнение, как устно, так и виде рецензий.

• *Принцип системности*, заключающийся в том, что игра строится на системообразующих принципах: в ходе игрового проектирования деятельность участников планируется и организуется как логически взаимосвязанная цепочка действий, образующих завершенный цикл, включающий анализ ситуации, рефлексию проблем, определение причин их возникновения, выработку решений, отбор наиболее приемлемых проектов, проработку стратегии их реализации.

• *Принцип коллегиальности и коллективной ответственности*. Этот принцип фиксирует внимание участников на том, что результат игры – является продуктом коллективной деятельности и каждый из участников в равной мере ответственен как за ее ход, так и за результат своей деятельности.

• *Принцип оппозиционности игровой коммуникации* заключается в постоянном поддержании на игре ситуации конкуренции и «соревновательности» групп – «команд». Каждая команда вырабатывает свой взгляд на ситуацию и подход к решению проблемы, затем точка зрения каждой команды подвергается критике со стороны других групп, которые, в свою очередь отстаивают свое видение проблемы и источников ее возникновения. И только потом команда разрабатывает свой проект решения проблемы, отстаивая его преимущества перед проектами других групп в ходе презентации и защиты, а в итоге один из проектов – побеждает.

• *Принцип развивающего обучения* ориентирует организаторов, участников и преподавателей не только на решение прагматических проектных задач, но одновременно на освоение новых технологий проектирования, методик разработки и поиска оптимальных решений проблемных ситуаций. Этот принцип реализуется путем погружения студентов в развивающую среду, где студентам предоставляется полная свобода выдвижения любых (правильных или неправильных) гипотез с последующим их обоснованием и самостоятельный выбор путей решения проблем.

Опираясь на вышеперечисленные принципы и, исходя из личного опыта проведения игрового проектирования, мы можем предложить свою

характеристику игрового проектирования для студентов гуманитарного профиля. *Игровое проектирование* представляет собой метод активизации обучения студентов проектированию, которое по своей структуре является первой частью деловой игры, т.е. это деловая игра без этапа имитационного моделирования. В общепринятом понимании, объектом проектирования служит законченное изделие типа конструкции или технологического процесса (проектирование в узком смысле) или проект деятельности (проектирование в широком смысле). Как правило, проектирующая система формируется в виде моделей проектных организаций (конструкторское, технологическое бюро и.т.п.), которые соревнуются между собой за лучшие показатели в работе. Для этого учебная группа по желанию студентов делится на подгруппы по 3–8 человек, в которых путём самоорганизации студенты избирают руководителя подгруппы, распределяют функциональные обязанности между собой в соответствии с методическими указаниями. Продолжительность игры составляет от нескольких недель до нескольких месяцев по 2–4 часа в неделю в зависимости от объема задания и графика учебного процесса.

Основные этапы игрового проектирования для студентов гуманитарного профиля имеют свою специфику и посвящаются ознакомлению с проблемой; составлению плана в соответствии с психологической технологией, разработанной лабораторией организационной психологии Института психологии им. Г. С. Костюка; подбору материалов, методик, тестов, игр и упражнений к информационному, диагностическому и коррекционному блокам, составлению проекта по блокам и апробацией разработок студентов в одном из подразделений НТУ «ХПИ». Игровое проектирование заканчивается конкурсной защитой проектов с мультимедийной презентацией разработок перед компетентной комиссией, состоящей из представителей кафедры и методического отдела, членов и руководителей игрового проектирования НТУ «ХПИ». Каждой из рабочих групп-команд присуждаются призовые места, а студенты поощряются. В дальнейшем игровое проектирование развивается в проектно-деятельную игру, в которой заключительная часть состоит не в имитационном моделировании выполнения разработки, а в осуществлении реальной деятельности.

Связи со спецификой проектирования для работы с персоналом в организации и тематикой проектов по организационной психологии студен-

ты готовили проекты по такой тематике: «Психологический климат в коллективе», «Стресс на работе», «Формирование команд в организации» и т.п., которые в последствии были реализованы в практической работе в студенческих группах и подразделениях НТУ «ХПИ».

На основе анализа последних исследований и исходя из собственного опыта проведения учебных игр со студентами психологической и экономической направленности, нами были выделены следующие принципы, которые в полной мере использовались студентами в игровом проектировании:

- Самостоятельность в выборе содержания.
- Сопряженность интересов.
- Включенность игры.
- Системность.
- Коллективная ответственность.
- Оппозиционность игровой коммуникации.
- Развивающее обучение.

Все вышеизложенное позволяет сделать выводы, что характерными чертами игрового проектирования при подготовке практических психологов являются:

- Инновационная деятельность в гуманитарной и психологической областях;
- Мотивация студентов к реальной деятельности;
- Обучение технологическому подходу, включающему системность и последовательность профессиональных действий;
- Профессиональный рост студентов;
- Перерастание игрового проектирования в проектно-деятельную игру.

Спецификой игрового проектирования для студентов гуманитарного профиля является организация взаимодействия учащихся между собой и преподавателем в форме игровых методов обучения (ИМО) с преобладанием активной деятельности студентов по изучению и усвоению новых знаний, способствующих формированию и становлению коммуникативной компетентности студентов в будущей профессиональной деятельности.

В результате проведения игрового проектирования со студентами психологами направления нами были выявлены основные особенности игрового проектирования для студентов гуманитарного профиля.

• Системный характер проектирования.

• Выделение и обоснование характерных признаков игрового проектирования для студентов-психологов.

• Применение студентами-психологами изученных основ коммуникативной компетентности при создании продуктов деятельности: методик, тестов, анкет, учебных (деловых) игр, социально-психологических тренингов, тренингов по предупреждению психологических проблем в группе.

• Позитивное влияние игрового проектирования на профессиональный уровень будущих специалистов-психологов, на их творческую самореализацию, совершенствование их деятельности.

• Возможности использования игрового проектирования в своей будущей профессиональной деятельности, что способствует осмыслению будущими специалистами значимости ИМО.

Таким образом, трудно переоценить значение метода игрового проектирования при подготовке психологов-практиков, поскольку очевидным является тот факт, что игровое проектирование способствует формированию познавательного интереса к обучению и более глубокому усвоению знаний, повышению мотивации к профессиональной деятельности, плодотворному сотрудничеству студента и преподавателя с преобладанием активной деятельности студента, развитию творческих способностей, формированию как индивидуальности, так и самостоятельности студентов в реальной профессиональной деятельности при реализации проектов.

Список литературы: 1. Активизация обучения проектированию / под ред. Горелого А. В. – учеб. пособие, УМК ВО, Киев, 1996, 253 с., 1996. – 376 с. 2. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376 с. 3. Дудченко В. С. Инновационная игра как метод исследования и развития организаций // Нововведения в организациях. – М., 1983. 4. Дэвид Майерс. Социальная психология. ПИТЕР, Спб., 2002. – 752 с. 5. Положение об игровом проектировании в ХПИ. О. П. Котляров, А. В. Горелый. Учебное издание. Харьков, ХПИ, 1991. – 16 с.

Гура Т. В.
НТУ «ХПІ»

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Кардинальні перетворення, які відбуваються сьогодні у більшості сфер українського суспільства, у тому числі у галузі виробництва та інженерії, висувають нові вимоги до фахівців, здатних ефективно працювати в умовах післяіндустріального, соціотехнічного простору, глобалізації та всебічної інформатизації навколишнього середовища. Це, у свою чергу, зумовлює зміни пріоритетів професійної підготовки майбутніх фахівців з когнітивно орієнтованої парадигми, спрямованої на формування в них специфічних професійних знань та вмінь, на особистісно орієнтовану, соцієтальну парадигму, визначними показниками якої є всебічна обізнаність спеціаліста, його професійна культура та професійна й соціальна компетентність.

Вищезазначене, насамперед, стосується випускників технічних університетів, адже саме завдяки їх професійної діяльності відбувається стрімкий розвиток промислового сектору української економіки, її експортного потенціалу. Відповідно до міжнародних стандартів, конкурентоспроможний інженер має бути не тільки професійно і технічно компетентним, а й ефективним менеджером: він повинен володіти лідерськими якостями, розвиненою комунікативною культурою, системне сприйняттям виробничої реальності, вмінням інтегрувати інший досвід прийняття професійних рішень, тобто мати управлінську компетентність.

Здійснений аналіз вітчизняної професійної підготовки майбутніх інженерів у ВТНЗ та результати пілотних емпіричних досліджень, дають підстави зазначити, що на сьогодні професійне навчання студентів інженерних спеціальностей у більшій мірі спрямоване на формування технічної, концептуальної та інтегрованої складових їх професійної (фахової) компетентності та не забезпечує успішний розвиток тих професійних якостей, які забезпечать їх подальшу управлінську діяльність.

З огляду на це однією з нагальних потреб вищої технічної професійної освіти є створення умов, які сприятимуть ефективному формуванню у майбутніх інженерів управлінської компетентності.

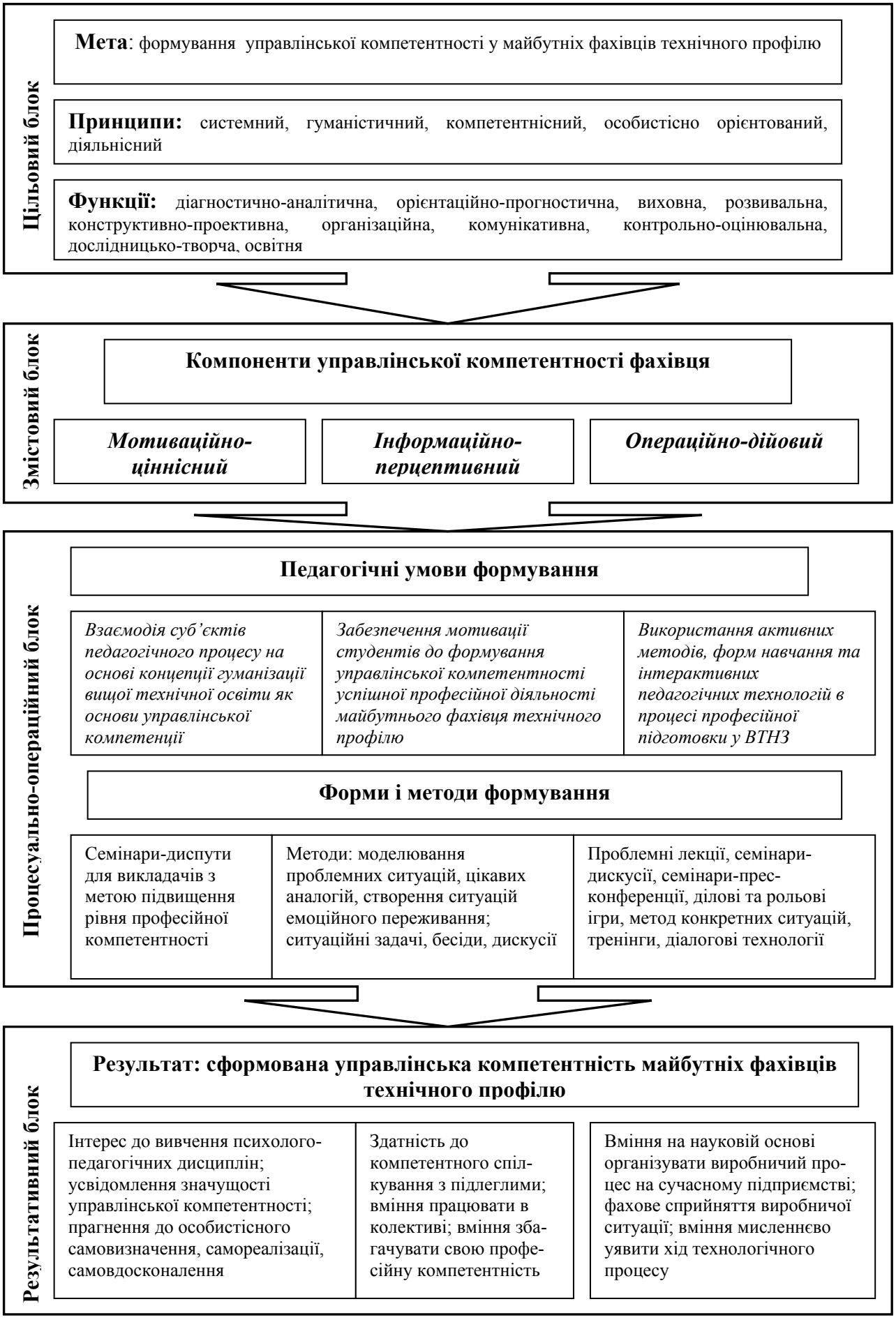
Вивченню сутності управлінської компетентності фахівців технічної сфери присвячено праці Р. Вдовиченка, О. Романовського та ін.; особливо-

сті професійної діяльності інженерів розглядалися у роботах М. Аптекаря, В. Баженова, В. Блохіна, А. Вербицького, М. Гуревичова, М. Добрускіна, М. Згуровського, Ю. Зіньковського, К. Зуєвої, О. Коваленко, М. Кореця, М. Лазарєва, О. Пономарьова та ін.; специфіка професійної підготовки майбутніх інженерів стала об'єктом досліджень Є. Александрова, В. Бабаєва, Ф. Генова, К. Зуєвої, О. Ігнатюка, В. Казьмиренко, Л. Карамушки, Є. Клімова, Е. Лузік, І. Мартинюка, В. Морозова, Ю. Нагірного, В. Олексенко, О. Попової, А. Слободянюка, В. Тищенка, П. Яковишина та ін. Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх інженерів до управлінської діяльності висвітлені у працях С. Богомолова, К. Грищенка, А. Добрякова, В. Клепікова, Г. Козлакової, В. Марігодова, А. Мілецінека, Ю. Нагірного, В. Олексюка, Ю. Палехи, М. Рабкріна, С. Резник, С. Самигіна, Л. Столяренка, О. Романовського, Р. Турманідзе, М. Фоміної, Н. Шаронової, В. Шипунова та ін.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань, пов’язаних з професійною підготовкою інженерів технічних університетів, проблема формування в них управлінської компетентності як у теоретичному, так і в практичному аспектах залишається малодослідженою. Це виявляється у відсутності теоретично визначеної моделі, науково обґрунтованих та апробованих педагогічних умов її формування. На прикладному рівні доцільність дослідження пояснюється, передусім, недостатньою підготовленістю майбутніх фахівців до реалізації управлінської діяльності при усвідомленні її необхідності.

Таким чином, розробка моделі її формування у процесі професійної підготовки та реалізація педагогічних умов, які забезпечать ефективність формувального впливу, є важливими для розв’язання науково-практичних завдань розвитку вищої освіти в Україні.

Результати здійсненого аналізу наукових робіт дали змогу констатувати, що до сьогодні в Україні не проводилося спеціального наукового дослідження дидактичного моделювання формування управлінської компетентності майбутніх фахівців, які навчаються в технічних університетів. Утім, цінним підґрунтям для заповнення цієї прогалини стали наявні на сьогодні праці науковців у галузі педагогічного моделювання (М. Лазарєв, Є. Павлютенков, О. Пономарьов та ін.). Теоретичні положення цих учених покладено в основу розробки моделі формування управлінської компетентності майбутніх фахівців технічного профілю (УКМФТП), яка зображена на рисунку 1.


Цільовий блок
Мета: формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців технічного профілю
Принципи: системний, гуманістичний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний
Функції: діагностично-аналітична, орієнтаційно-прогностична, виховна, розвивальна, конструктивно-проективна, організаційна, комунікативна, контрольно-оцінювальна, дослідницько-творча, освітня
Змістовий блок
Компоненти управлінської компетентності фахівця
Мотиваційно-ціннісний
Інформаційно-перцептивний
Операційно-дійовий
Процесуально-операційний блок
Педагогічні умови формування
Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу на основі концепції гуманізації вищої технічної освіти як основи управлінської компетенції
Забезпечення мотивації студентів до формування управлінської компетентності успішної професійної діяльності майбутнього фахівця технічного профілю
Використання активних методів, форм навчання та інтерактивних педагогічних технологій в процесі професійної підготовки у ВТНЗ
Форми і методи формування
Семінари-диспути для викладачів з метою підвищення рівня професійної компетентності
Методи: моделювання проблемних ситуацій, цікавих аналогій, створення ситуацій емоційного переживання; ситуаційні задачі, бесіди, дискусії
Проблемні лекції, семінари-дискусії, семінари-прес-конференції, ділові та рольові ігри, метод конкретних ситуацій, тренінги, діалогові технології
Результативний блок
Результат: сформована управлінська компетентність майбутніх фахівців технічного профілю
Інтерес до вивчення психолого-педагогічних дисциплін; усвідомлення значущості управлінської компетентності; прагнення до особистісного самовизначення, самореалізації, самовдосконалення
Здатність до компетентного спілкування з підлеглими; вміння працювати в колективі; вміння збагачувати свою професійну компетентність
Вміння на науковій основі організувати виробничий процес на сучасному підприємстві; фахове сприйняття виробничої ситуації; вміння мисленнєво уявити хід технологічного процесу

Запропонована авторська модель складається з таких структурних блоків як цільовий, змістовий, процесуально-операційний і результативний, що формалізовано й аналітично конструюють найважливіші характеристики процесу формування управлінської компетентності. Цільовий блок включає мету, принципи, функції її формування. Змістовий блок містить компоненти управлінської компетентності (УК) – мотиваційно-ціннісний, інформаційно-перцептивний та операційно-дієвий, а також педагогічні умови її ефективного формування. Процесуально-операційний блок відображає шляхи реалізації процесу професійної підготовки у ВТНЗ. Результативний блок представлений критеріями, показниками та рівнями сформованості УКМФТП.

Таким чином, запропонована нами модель доводить необхідність впровадження в навчальний процес вищих технічних університетів педагогічних умов, форм і методів, впровадження яких забезпечить ефективне формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців технічного профілю.

Гуревичев М. М.
НТУ «ХПИ»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СИСТЕМЕ ИНТЕГРАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Актуальность темы и её освещения обусловлены главным образом глубоким кризисом отечественной высшей школы, происходящим на фоне стратегического развития мирового высшего образования. Вузовская общественность Украины, не уповая на долгожданные шаги по выходу из кризиса, предпринимаемые сверху, проявляет творческий поиск, неординарных практических путей преодоления настоящего кризиса снизу. Одним из них, как нам представляется, является повышения эффективности учебных занятий и качества образования выпускников университетов.

В связи с этим, нами проведено эмпирическое исследование психологического подхода к практике системной организации индивидуально-коллективных форм обучения студентов-выпускников факультета информатики при изучении учебной дисциплины «Менеджмент организации» на кафедре педагогики и психологии управления социальными системами НТУ «ХПИ» в течение последних нескольких лет.

Методология проведенного исследования включает общую психологию, психологию личности и группы. Системно-структурный подход и факторный анализ, методы наблюдения, дискретности и обобщения, конфликтности и компромисса, измерения и оценки полученных результатов. Корректно использованы исследования психологии личности выдающихся зарубежных ученых – П. Друкера, А. Маслоу, Э. Тоффлера, М. Фоллет, Ф. Херцбера, а также известных отечественных исследователей – И. Д. Беха, С. П. Бочаровой, Д. А. Леонтьева, Е. И. Кульчицкой, В. В. Рыбалка, А. Г. Романовского и других.

Всё это содействовало рассмотрению таких актуальных вопросов темы как психология включения студентов в учебное занятие, их познавательного мышления, общения и поведения в коллективной познавательной деятельности, её результаты и их самооценка.

Личность современного студента старшего курса, включающегося в учебный процесс, отличается существенными особенностями, обусловленными в значительной степени системой переходной экономики и процессами транзитивного общества. Большинство студентов вечерников совмещают трудовую деятельность и учебу. Они осознают свои учебно-профессиональные потребности, реализуют их, получают современные знания и

приобретают навыки их самоусвоения в ходе изучения данной учебной дисциплины. Используют при этом психологический базис познавательного мышления и значительные психологические ресурсы личности студента.

Меньшинство, желая того же, не подкрепляют, однако, этого желания ни посещением занятий, ни самостоятельной работы. Отсюда, как учебный поток, так и академгруппы уже в начале семестра распадаются надвое: первая часть – это студенты, систематически посещающие лекции, практические занятия и охотно изучающие учебную дисциплину (примерно, ¾ списочного состава). Вторая: студенты, редко появляющиеся в аудитории (порядка, четверти состава группы, потока).

В данной ситуации преподаватель и организует учебный процесс. Используя педагогический опыт, гуманную этику и увлеченность учебным предметом, преподаватель с первой же лекции обязан заронить в души студентов надежду на осуществление их законных и рациональных ожиданий относительно знаний и компетенций. Каким же образом?

Ни в коем случае не проявлять страха как герой рассказа А. П. Чехова, который, войдя в студенческого аудиторию, растерялся: «Как же совладать с этой стоголовой гидрой?» – думал он о студентах. И, конечно же, следовать персонажу одной из миниатюр А. И. Райкина, который, возомнив себя абсолютным знатоком наук, запугивал студентов: «Всё чему вас учили – индукция, дедукция, продукция – выбросить из головы!»

Входя в студенческую аудиторию, следует приветливо улыбнуться, представиться и объявить: «Мне поручено организовать изучение данной дисциплины и помочь АВМ овладеть её познанием». Далее, кратко рассказать о научном содержании и практической пользе совместной работы по изучению «МО» для сегодняшних студентов и завтрашних менеджеров. И особо подчеркнуть, что XXI век – это время постоянных перемен и что бы ваш карьерный рост ни прерывался, необходимо в совершенстве познать теорию и практику менеджмента, который обязательно включается в содержание высшего образования при любой специализации.

Уместно дополнить сказанное дельным советом, который надолго задержится в памяти присутствующих. «Мировая практика доказала, что для успешных менеджеров прежде всего и главным образом всегда актуален квартет приоритетов: здоровый образ жизни, дружба с наукой, самоменеджмент, знание внутренней мотивации к труду всего персонала».

Заканчивая приветственное обращение к студентам, целесообразно упомянуть о культуре высшего образования как процессе взращивания совестливых и одухотворенных профессионалов. Исходной позицией данно-

го процесса является уважительное отношение к личности студента. Речь о следовании университетской этике взаимоотношений в диаде «преподаватель – студент». Ее незыблемое правило: доброжелательное, вежливое, дружеское «на равных» отношение к студенту как к коллеги и обращение к нему только на Вы.

Но студенты, вежливо принимая эту комплементарную для них педагогическую позицию преподавателя, остаются стопроцентными прагматиками. Сопоставляя «программное» вступительное слово преподавателя и «потребительскую стоимость» его начальных занятий, они безошибочно и объективно оценивают их актуальность и необходимость для себя. И потому студенты заинтересованно воспринимают ориентацию преподавателя на ответственную работу по изучению данной учебной дисциплины.

Получив студенческую поддержку по организации учебного процесса в указанном ключе, преподаватель «включает» в работу интегральную систему педагогических технологий. Её целевые ориентиры – это рациональное и эмоциональное мышление и активное учебно-деловое поведение студентов. На такой основе преподаватель старается привлечь, заинтересовать и даже «влюбить» их в совместно изучаемую дисциплину.

Данная система представляет совокупность всех форм учебного процесса, включающих время (число учебных часов) взаимодействия преподавателя и студентов. Но её главными организационными элементами, активизирующими психологический подход преподавателя к повышению качества и результатов учебы, остаются известные основные формы – лекция и практическое занятие. Они: 1) формируют, управляют, обновляют и развивают содержание учебно-познавательного процесса, т.е. научную информацию и методическую структуру образования и 2) их восприятие, развитие образа мышления и познавательное обогащение сознание студентов.

Лекция читается весьма продуктивным диалоговым методом. Диалог – традиционная форма и старого, и нового, и новейшего элитарного образования. С её помощью вырабатывается образ (образец) компетентного мышления, системного образования, рациональной деятельности. Это высшая гуманистическая культура учебного процесса [1, С. 90].

И она эффективна, с одной стороны, тем, что позволяет преподавателю реализовать свою научную эрудицию, методическое мастерство, культуру общения, увлечь студентов в сотворчество познания нового и продуктивно организовать их академические занятия. С другой же стороны, студенты – старшекурсники и на лекции не хотят мириться с ролью молчали-

вой массы, проявляют интерес к теме, методике её рассмотрению, сосредотачиваются и самомотивируют познавательное мышление.

Но диалоговая лекция требует квалифицированной подготовки. Прежде всего, это заблаговременная информация, в которой преподаватель на предшествующей лекции сообщает студентам тему предстоящей лекции, центральную проблему и актуальную литературу, домашнее задание. Далее, это предлекционная подготовка, имеющая два аспекта: тематический и психологический. Первый состоит в том, что, начиная лекцию, преподаватель даёт её подробный план, отличает степень разработки проблемы настоящей темы в мировой литературе и направляет «Вопросный лист», адресованный каждому студенту для вдумчивой письменной постановки серьезных вопросов, который к концу лекции ложится на стол преподавателя, а его комментарии завершают лекцию. Второй, психологический аспект предлекционной подготовки состоит в оказании помощи тем студентам, внимание которых всё еще приковано к долекционным мыслям и потому их инерционность мышления сменяется мыслительной энергией темы лекции. Эта подготовка содействует установлению прямой и обратной связи уже в начале лекции. Её развитие и упрочение по ходу лекции обеспечивают диалогичность последней, из которой «произрастает» сотворчество преподавателя и студентов.

Внешне диалоговая лекция развёртывается не как «вечер вопросов и ответов», а как процесс взаимоперехода нескольких диалогов. Один – это диалог лектора с авторами учебников (монографий) по проблеме, представляющей ядро темы. Другой – диалог преподавателя со студентами, ставящими вопросы по ходу лекции. И третий – внутренний диалог студентов, воспринимающих информацию, осмысливающих её и тогда их незнание темы вытесняется её знанием.

Внутренний научно-учебный контент диалоговой лекции – это процесс взаимостимулируемого коллективного мышления и смыслопроизводства, а его продукт – системообразованная мысль – знание. Они углубляются и обогащаются по ходу лекции от явления к сущности, от сущности первого порядка (тенденция) к сущности второго порядка (закон), далее к сущности третьего порядка (система закономерностей) и, наконец, к их реализации в действительности: как знание на практическом занятии и как деятельность менеджера в будущем.

При чтении лекции на тему «Общий менеджмент организации», преподаватель раскрывает его тенденции, сопоставляя мнения ряда авторов, используя совокупность фактов, реальные примеры. При этом он активи-

зирует зрительные ощущения студентов посредством наглядности и их слуховое восприятие новейшей информации. Так реализуется чувственная форма мышления студентов, формирующая первую логическую модель мысли – знания (первая ступень познавательного процесса).

Структура данной ступени относительно проста. Она выражает, во-первых, происхождение и определение понятия организации и, во-вторых, его поливариантность: организация нового, взаимодействия частей целого, нечто единое, система, её свойства, состояние. Но это всего лишь познание организации как явление. Такова функция первой логической модели учебно-познавательного процесса, которая реализуется в двух смыслах. Первый: мысль студентов воспринимает организация как явление. И второй: преподаватель стимулирует мыслительный процесс студентов , приглашая их совместно перейти от рассмотрения организации как явления к анализу её сущности.

Далее рациональная форма мышления студентов, следуя за развертывающейся информацией преподавателя, поднимается на вторую ступень учебно-познавательного процесса и вторую логическую модель мысли – знания об организации как сущности первого порядка. Она – во внутри – и межотраслевом, национальном и глобальном общественном разделении труда, порождающем новые и новейшие организации, приходящие на смену устаревающим и отмирающим. Такова тенденция организаций в рыночной действительности.

Воспринимая последующею информацию преподавателя и продолжая размышлять в её контексте, студенты поднимаются в своем мышлении на третью ступень учебно-познавательного процесса. Это третья логическая модель мышления, формирующая его обобщающую, абстрактную форму. И состоит она в теоретическом обобщении и выражении сущности как закона движения организации. Он сводится, по всей вероятности, к диалектическому единству и противоречиям между её менеджментом и персоналом, между нею и средой, наличия и разрешение которых способствуют её выживанию и реализации миссии. Это уже сущность организации второго порядка.

Наконец, главное: завершается учебно-познавательный процесс и смыслообразующая функция мотивации учебной деятельности студентов [2, С. 25] при чтении данной лекции. Мышление студентов поднимается на четвертую, завершающую ступень учебно-познавательного процесса. Это четвертая логическая модель их мышления, позволяющая им сопоставить приведенные в лекции образцы организаций, их тенденции, сущность,

миссию, деятельность и массовую практику отечественных организаций, обусловленную рынком и правовыми институтами Украины, что продуцирует систему закономерностей движения организаций в условиях переходной рыночной экономики.

Следовательно, постепенная активизация мыслительной деятельности студентов, реализующаяся в четырех моделях логического мышления при восприятии лекционного материала, приносит им актуальное специальное знание. Оно коренится в знании тенденций и сущности организаций. В понимании практики их выживания и миссии, которые реализуются не автоматически, а благодаря постоянному адаптационному взаимодействию менеджмента («ручного управления») и общественной среды (система закономерностей). То-есть, возрастание приносит существенный результат в развитии его мышления и в углублении понимания, в познании и знании, знании и действии [3, С.109].

Позитив психологического подхода к описанной диалоговой лекции на указанную тему не полностью тиражируется при чтении подобных лекций на другие темы. Более того: встречаются и отдельные негативные ограничения данного подхода, возникающие на стороне как преподавателя, таки студентов. Но, в целом, они не снижают плодотворного контента психологического подхода к чтению диалоговых лекций по данной учебной дисциплине.

Продуктивность данного подхода к чтению рассмотренной диалоговой лекции можно измерить и объективно оценить, видимо, после проведения практического занятия по изучаемой теме. То-есть, когда психологический подход трансформируется в повышение интереса студентов к теме, качества их самоподготовки к занятию и эффективности последнего.

С этой целью преподаватель организует и проводит практические занятия с использованием их коллективных и индивидуальных форм. Среди первых весьма плодотворно используются: учебная дискуссия на основе обсуждения реферата и выступления оппонента референта, постановка вопросов референту и оппоненту, выступления участников дискуссии, учебно-деловая игра, модульная контрольная работа, анкетирование студентов в конце учебного семестра на предмет их мнения по поводу организации учебного процесса и мотивации их познавательной деятельности.

Действенным стимулятором проведения практического занятия в его коллективных формах служат индивидуальные формы его организации. Это добровольный выбор темы реферата, его подготовка, изложение с целью не повторить, а дополнит лекционную информацию, стимулировать

вопросы аудитории и подготовить, таким образом учебную дискуссию. И ещё: добровольный выбор другим студентом роли оппонента референта, мини-дискуссия между ними и попеременное управление ходом занятия сначала оппонентом (предоставляет слово референту, затем задает ему вопросы, предлагает аудитории, ставит вопросы), а далее референтом (когда выступает оппонент). Преподаватель внимательно анализирует работу студентов, ход занятия, затем подводит его итоги в теоретическом и методическом аспектах, обосновывает и выставляет оценки каждому студенту.

Психологический подход к использованию данной системы интегральных технологий обучения в процессе изучения менеджмента организаций оказался достаточно продуктивным. Так, большинство студентов академгруппы ИФ –16 А (2011–2012 учебный год) заинтересованно работали на лекциях. Из 22 студентов (по списку) 18 выступили с рефератами и в роли оппонентов на практических занятиях.

Общий интерес вызвали выступления студентов В. Стинского (референт) и О. Мастерной (оппонент) на тему «Компетентная организация». Подготовленные на основе авторского исследования известных английских ученых Д. Ходкинсона и П. Сперроу, данные выступления показали, что наиболее эффективным типом современной коммерческой фирмы является компетентная организация. Почему так? Потому что её менеджмент использует психологические методы ситуационного, оперативного, тактического и стратегического управления, детерминирующие креативность (производство новаторских идей, отвечающих ситуации) топ-команды [4, С.252].

Усвоив и используя эти знания, на следующем занятии группа провела учебно-деловую игру на тему «Компетентная организация в переходной рыночной экономике». Несмотря на многоплановую подготовку, неподдельный интерес и активное участие студентов, особенно В. Китайника, А. Каменского, В. Косова, Е. Федотовой, не получилось принимать оптимальные решения «менеджерам» по реализации продукции фирмы. Опыт и эффект компетентной организации капитулировали перед практикой украинских фирм трансформационного периода, в которых заняты студенты-вечерники.

Психологический подход к системе интегральных педагогических технологий помог раскрыть и пополнить психологические ресурсы мышления студентов. Он обеспечивает, как подчеркивает Т. Л. Шабанова, значительный плюс в самопознании, самоуправлении, самореализации личности [5, С.34]. Не случайно поэтому итоговый контроль знаний и понимания

студентами их практической значимости в виде строгого экзамена принес высокие результаты. Из 22 студентов академгруппы 14 получили отличные оценки, 5 – хорошие, 1 – удовлетворительную, 2 – не аттестованы.

Да и сами студенты в экспресс-анкете, завершивший учебный процесс, весьма позитивно оценили новизну и актуальность, разнообразие и требовательный акцент системы интегральных педагогических технологий обучения. Подписывая этот нестандартный документ, они отметили актуальность учебной методики и достойное качество содержания образования, их стимулирующую роль как в изучении учебной дисциплины «Менеджмент организации», так и в намерении заниматься последипломным образованием.

Список литературы: 1. Гуревичёв М. М. Инновационная методика образования как объект интеллектуальной собственности. Журнал «Теорія і практика управління соціальними системами. Філософія. Психологія. Педагогіка. Соціологія.» – Харків, 2002, № 1. 2. Романовський О. Г., Червaньова З. О., Пономарьов О. С. Практикум з основ психології. – Харків – 2000, 321. 3. Князева Т. Н. Теоретические подходы к декомпозиции компетенций в процессе создания новых образовательных программ. «Психология в вузе». – М., 2011, № 4. 4. Ходкинсон Д., Сперроу П. Компетентная организация. Психологический анализ стратегического менеджмента. – Харьков, 2007. 5. Шабанова Т. Л. Эмоциональная устойчивость, как показатель готовности учителя к профессиональной деятельности в новых образовательных условиях. «Психология в вузе». – М., 2011, № 4.

Ігнатюк О. А.
НТУ «ХПІ»

РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛОЖЕНЬ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ» АСПІРАНТАМИ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Актуальність та постановка проблеми. Професійну діяльність викладача за своїм характером давно й однозначно віднесено в наукових дослідженнях до творчих видів діяльності, яка вважається як досить нелегка праця. Розгляд цих питань, їх обґрунтування знаходимо у працях видатних мислителів і педагогів різних епох (М. Бердяєв, А. Дістерверг, І. Кант, П. Каптерев Я. Коменський, М. Ломоносов, А. Макаренко, Й. Г. Песталоцці, М. Пирогов, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський, С. Франк та багатьох інших).

Складність професійної діяльності викладача проявляється не тільки в різноманітті компонентів і взаємозв'язків між ними, але й їх взаємозв'язків між цими компонентами й зовнішнім середовищем. На ці положення наголошують у своїх наукових працях А. Алексюк, О. Гура, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, О. Іонова, В. Кремень, В. Кудін, В. Лозова, І. Прокопенко, О. Романовський, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, Т. Сущенко, А. Сущенко та інші дослідники. Викладацька діяльність нерозривно пов'язана із творчістю. Практично при проведенні кожного заняття доводиться щось корегувати як у змісті навчального матеріалу, так і в методиці навчання. Не випадково, проведене заняття щоразу виходить новим. Дійсно, педагог стає майстром своєї справи, професіоналом у міру того, як він освоює й розвиває педагогічну діяльність, опановує педагогічним капіталом, визнає педагогічні цінності. Зазначимо, що більшість викладачів технічного університету не мають базової педагогічної освіти, і набувають своєї професійної майстерності (у тому числі педагогічної) протягом багатьох років професійної (викладацької) діяльності.

За умов сьогодення в новітніх планах підготовки фахівців у ВТНЗ з метою поліпшення підготовки викладацьких кадрів уведене вивчення відповідних дисциплін «Психолого-педагогічні основи викладацької діяльності», «Психолого-педагогічний практикум», «Методика викладання технічних дисциплін» (для слухачів магістерських програм інженерно-

технічного і управлінського профілю) та «Основи педагогіки вищої школи» (для аспірантів технічного університету). На кафедрі педагогіки і психології управління соціальними системами вже восьмий рік функціонує магістратура «Педагогіка вищої школи» (друга вища освіта), після закінчення якої слухам присвоюється кваліфікація «викладач технічних університетів та вищих навчальних закладів». На базі методичного відділу НТУ «ХПІ» щорічно функціонують до 25 семінарів та інших форм занять, що спрямовані на активізацію роботи з удосконалення педагогічної майстерності викладачів; організовуються конференції, виставки науково-методичної літератури, школи-семінари тощо. Отже, усі пойменовані заходи сприяють розвитку творчого потенціалу педагогічних працівників, виявленню, узагальненню і розповсюдження кращого педагогічного досвіду.

Вирішення проблем професійної підготовки будь-якого майбутнього фахівця, у тому числі й інженерно-технічного профілю, багато в чому залежить від адекватності та ефективності обраних засад організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Вважаємо доцільною реалізацію положень контекстного навчання (реалізується через системне використання професійного контексту, поступове насичення начального процесу елементами професійної діяльності) у процесі психолого-педагогічної підготовки аспірантів.

Теоретичні положення контекстного підходу закладені А. Вербицьким. Досвід упровадження контекстного навчання в навчально-виховний процес вищої школи висвітлено Н. Бакшаєвою, М. Бобровою, В. Кругліковим, М. Малашенко, О. Тумашевою та іншими. Не дивлячись на значний інтерес науковців до реалізації ідей контекстного навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців, це питання потребує подальшого вивчення.

Мета статті полягає в розкритті особливостей реалізації положень контекстного навчання у процесі психолого-педагогічної підготовки аспірантів технічного університету.

Контекстний підхід до організації процесу навчання у ВНЗ, запропонований А. Вербицьким, заснований на ідеї знаково-контекстного навчання. Можна погодитися із думкою автора, що для досягнення мети формування фахівця у ВНЗ (конкурентоспроможної особистості) необхідно організувати так навчання, щоб воно забезпечувало перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в інші (професійну) відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предметів та результатів [1].

Отже, у контекстному навчанні зміст навчання проектується як предмет начальної діяльності, що послідовно трансформується в предмет діяльності професійної, наповнюючи процес навчання особистісним значенням, створюючи можливості для ціле покладання та досягнення цілей. Обґрунтування нашого вибору пов'язане, перш за все тим, що положення контекстного навчання ґрунтуючись на орієнтирах гуманістичної парадигми, передбачають максимальне наближення процесу професійної підготовки до реалій майбутньої професійної діяльності викладача технічного університету, формування здатності у аспіранта аналізувати, прогнозувати й проектувати траєкторії власного професійного зростання.

Моделюючи зміст навчання (зокрема навчальної дисципліни «Основи педагогіки вищої школи»), маємо на меті не лише формування у аспірантів цілісного уявлення про майбутню професію, а й спрямування їх погляду на майбутнє [3, 5]. У процесі психолого-педагогічної підготовки аспірантів дотримуємося таких принципів [4, 6, 8]:

- індивідуальної значущості знань, умінь і навичок, яких набуває майбутній викладач;
- наявності цілісної інформації про сутність і структуру, функції педагогічної діяльності;
- послідовного переходу від навчальної через квазіпрофесійну (моделювання професійної) до професійної педагогічної діяльності;
- проблемного і діалогічного спілкування в системі «студент-викладач» і «студент-студент»;
- індивідуалізації та диференціації змісту психолого-педагогічного навчання, технологій організації навчального процесу;
- ігрового моделювання й рольової перспективи;
- єдності навчання й виховання, розвитку й самовдосконалення;
- відкритості навчання (гармонійне поєднання різних технологій навчання (як традиційних, так і інноваційних)).

У процесі викладання аспірантам навчальної дисципліни «Основи педагогіки вищої школи» передбачено гармонійне поєднання різних форм роботи: лекційної, практичної, самостійної, різновидів консультацій, спів навчання, взаємонавчання (колективне, групове, мікрогрупове навчання в співпраці). В наведених вище прикладах організації занять студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами. Саме така організація занять сприяє ефективному засвоєнню аспірантами змістовного компонента майбутньої педагогіч-

ної діяльності. Спираючись на концепцію знаково-контекстного навчання А. Вербицького [2], передбачено проведення таких видів лекцій: проблемна лекція, бінарна лекція, лекція з наперед запланованими помилками, лекція-конференція. Завдяки їх впровадженню зростає роль діалогічної взаємодії, відбувається послідовний перехід від простої передачі інформації до активного засвоєння аспірантами змісту навчальної дисципліни.

Психолого-педагогічна підготовка аспірантів технічного університету згідно навчального плану передбачає як лекційну форму навчання (30 ауд. год.), так й практичні(семінарські) заняття (відведено 15 ауд. год). Організація практичних і семінарських занять передбачає взаємодію та активне спілкування рівноправних учасників (семінар-круглий стіл, семінар-дискусія, семінар-дослідження, робота у командах за типом брейн-рингу тощо), де аспіранти набувають досвіду колективної командної роботи, розвивають особистісний потенціал, відповідальність за результати співпраці, комунікативні, організаторські, лідерські якості, виступають у ролі доповідачів і опонентів, ставлять та вирішують (творчі, пошукові, проектувальні) проблеми, тренуються у публічному виступі, презентації, доведенні та відстоювання правильності власної позиції тощо.

Окреме місце відведено індивідуальним заняттям, організованих з метою: усунення причин зниження пізнавальної активності; створення траєкторії навчання кожного аспіранта й формування умов, що сприяють розвитку його готовності до майбутньої педагогічної діяльності. Вважаємо доцільною реалізацію таких педагогічних умов:

- активна участь аспірантів у процесі обговорення, неформальних дискусіях у командах (міні групі), на потоці за тематикою навчальної дисципліни, під час прийняття рішень;
- організація спільної діяльності на кожному етапі навчання (особливо на початковому), яка поступово перетворюється на самостійну, спрямовану на вирішення навчально-проблемних ситуацій;
- створення партнерських відносин взаємодії, що ґрунтуються на співробітництві, відкритості, довірі, особистій участі, підтримці;
- забезпечення умов необхідного консультування (надання викладачем консультацій та додаткових завдань аспірантам, які бажають знати більше);
- забезпечення систематичного контролю знань аспірантів, як додаткового мотиватору навчання;

- урахування стартового потенціалу аспірантів (знань слухачів навчальної дисципліни) з метою індивідуального підходу до кожного майбутнього фахівця;
- створення «ситуацій успіху», ефекту новизни, ефекти змін, ефекту гри, то б то важливо не тільки зрозуміти внутрішній світ особистості, її емоційний стан, але й прагнути допомогти при вивчені дисципліни опанувати вкрай необхідні психолого-педагогічні знання, які мають трансформуватися у вміння та навички.

Отже, педагогічний досвід минулих сторіч визначив дві базових вимоги, ведучих принципи, яким повинна відповідати освіта – гуманізація й індивідуалізація процесу навчання й виховання. Особливо важливі ці принципи в організації освітнього процесу у вищій школі, тому що всебічний розвиток майбутнього фахівця як особистості – необхідна умова його становлення як професіонала. Реформування вищої освіти усе ясніше оголює традиційність типово вітчизняного підходу в підготовці фахівців у ВНЗ: головне, «первинне» – знання, все інше – «удруге», відповідно до цього відбувається й поділ «цілісного освітнього процесу» на – головний – навчальний й – другорядний – виховний. Так народжується глибоке протиріччя, наслідки якого проявляються в кожному студентові, у кожному фахівцеві: основним критерієм в оцінці випускника ВНЗ – (у тому числі й інженера, викладача) – є як і раніше знання, тоді як фактором, який визначає успішність його професійної діяльності виявляється сформованість, цілісність його особистості, духовне багатство, моральний й етичний облік. На це неодноразово наголошували у своїх наукових працях В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, М. Б.Євтух, Т. Ф. Ісаєва, В. О. Кудін, О. Г. Романовський, С. О. Сисоєва й інші вчені.

Така орієнтація всієї системи освіти неминуче веде до відтворення репродуктивного типу свідомості людини, сприяє мінімізації суб'єктності особистості, пропонуючи їй лише освоєння жорстко регламентованих соціальних і професійних функцій. Вища освіта в цьому випадку залишається традиційною сферою відтворення кадрів, галуззю суспільного виробництва «людських ресурсів» [6].

Дійсно, сьогодні гостро назріла необхідність «гармонізації особистісних і соціальних інтересів», у забезпеченні «комплексу умов для ефективного формування цілісної, творчої, соціально активної, духовно багатої особистості майбутнього фахівця – інженера, педагога (О. Г. Романовський, М. І. Лазарєв,

О. І. Коваленко, І. Ф. Прокопенко, Ю. П. Нагірний й ін.). Дуже важливим засобом забезпечення такого цілісного, культуро творчого розвитку особистості молодого фахівця може й повинне стати професійне виховання майбутнього фахівця, що являє собою процес формування його особистості, його морально-естетичної сфери, фундаментальних знань, його духовної культури.

В умовах прискорення науково-технічного прогресу у всіх сферах діяльності зростають вимоги до інтелектуального й морального потенціалу людини, до його загальної культури. Суспільство усе більше має потребу в людях з високим рівнем розумового й морального розвитку, готових до безперервного розширення свого загального й науково-технічного кругозору, підвищенню професійної кваліфікації.

Особливого значення набувають особистісний підхід до аналізу культури й виявленню особливостей формування особистості. Особистісний підхід припускає, що його може здійснювати лише педагог, який усвідомлює особистістю самого себе. Тільки в цьому випадку він може побачити особистість у вихованці, зрозуміти його й будувати свою взаємодію з ним як діалог, як обмін інтелектуальними, емоційними й соціальними цінностями, завдяки чому розвивається як особистість вихованця, так і сам педагог розвиває себе як особистість. Саморегуляція як вольовий прояв особистості розкриває природу й механізм таких рис особистості викладача, як ініціативність, самостійність, відповідальність. Всі інші види творчої діяльності уступають творчості педагогічній за своєю складністю й відповідальністю саме в силу того, що в процесі педагогічної діяльності відбувається «творення» й «створення» особистості [3, 4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісну міру, але й якісні характеристики. Зміст й організацію педагогічної праці можна правильно оцінити, лише визначивши рівень творчого відношення педагога до своє діяльності, що відбиває ступінь реалізації їм своїх можливостей при досягненні поставлених цілей. Творчий характер педагогічної діяльності тому є найважливішою її об'єктивною характеристикою. Вона обумовлена тим, що різноманіття педагогічних ситуацій, їхня неоднозначність, вимагають варіативних підходів до аналізу й вирішення завдань, які випливають із них.

До провідних функцій системи методичної підготовки майбутнього педагога у ВНЗ [2, 4, 5, 7] варто віднести: формування самосвідомості майбутнього викладача; формування спрямованості особистості майбутнього викла-

дача на творче здійснення своєї професійної діяльності; формування необхідного комплексу професійних знань, умінь і навичок для творчого здійснення професійної діяльності педагога; формування досвіду практичної професійної діяльності педагога, заснованого на дослідницькому підході.

Отже, творча індивідуальність педагога – це системне, інтегративне особистісне утворення, що представляє собою сукупність мотиваційних, інтелектуальних, емоційно-вольових і професійно-ціннісних якостей, що виникає, розвивається й виявляться в неповторному, самобутньому способі здійснення педагогічної діяльності, що припускає якісне перетворення особистості педагога, розвиток його творчого потенціалу. Опановані аспірантами психолого-педагогічні знання будуть як найкраще сприяти розвитку їх особистісного потенціалу, який безумовно буде розвиватися й самовдосконалюватися під час виконання своєї професійної діяльності.

Список літератури: 1. Вербицкий А. А. Контекстное обучение: формирование мотивации / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 101–107. 2. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М., 1987. – 346 с. 3. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навчальний посібник / О. І. Гура. – Київ: центр навчальної літератури, 2005. – 224 с. 4. Євтух М. Б. Педагогічна діяльність / М. Б. Євтух // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 640–641. 5. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навч. посібник [для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Українсько-фінансовий інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. 6. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: [монографія] / О. А. Ігнатюк. – Харків: НТУ «ХПІ», 2009. – 432 с. 7. Исаева Т. Преподаватель как субьект качества образования / Т. Исаева // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 17–23. 8. Товажнянський Л. Л. Педагогіка управління: навчальний посібник / Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовский, О. С. Пономарьов, З. О. Черваньова. – Харків: НТУ «ХПІ», 2003. – 408 с.

Кібенко В. А.
НТУ «ХПІ»

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається інформатизація всіх сфер людської діяльності, впровадження комп'ютерних технологій в навчальний процес. Комп'ютер як засіб навчання іноземній мові стає необхідністю, його потенціал реалізується в учбовому процесі ще не в повній мірі. Це пов'язано , перш за все, з відсутністю або недостатньою кількістю технічних засобів і програмного забезпечення, наявністю слабких навичок у викладачів при використанні комп'ютера як засобу навчання, незнання комп'ютерних програм, які могли б доповнити навчальне заняття з іноземної мови.

Незважаючи на вказані недоліки, які пов'язані з активним впровадженням аудіовізуальних засобів у навчальний процес, використання комп'ютера при навчанні іноземній мові є необхідним, так як комп'ютерні технології містять в собі значний дидактичний потенціал і відрізняються від традиційних технічних засобів навчання. Комп'ютер може виступати джерелом автентичного матеріалу на іноземній мові, яка вивчається. За його допомогою можна забезпечити різноманітні форми роботи під час навчального заняття, що є край необхідним в групах з різними рівнями мовної компетенції і, урешті – решт, таким чином можна підвищити мовнорозумову і пізнавальну діяльність студентів. Крім того, мультимедійні засоби за рахунок своїх технічних характеристик дають можливість здійснити інтегрований підхід при навчанні іноземній мові.

Застосування мультимедійної техніки, комп'ютера, в якості дидактичного засобу навчання іноземним мовам значно розширилось сьогодні. Розроблена велика кількість спеціальних комп'ютерних програм, різних довідкових матеріалів на електронних носіях, які містять автентичний мовний матеріал, безпосередньо призначений для навчання іноземній мові.

За допомогою комп'ютерних технологій відбувається пізнання навколишнього середовища, одночасно вони стають засобом комунікації за межами навчального процесу. Все це може суттєво впливати на рівень мо-

тивації студентів, і є, в свою чергу, одним із головних факторів у досягненні науково-педагогічної мети.

Незаперечним є те, що в сучасних умовах інформаційних технологій, інтенсивного обміну інформацією, особливе значення набуває підготовка спеціалістів, які практично володіють іноземними мовами. Для виконання поставленого завдання необхідне вдосконалення системи викладання іноземної мови в неязиковому вузі, яка полягає в правильній організації і управлінні учбовою діяльністю, що перш за все передбачає повне використання резервів мотиваційної сфери студентів. Саме тому одним з головних завдань є пошук шляхів формування мотивації релевантної іншомовної учбової діяльності.

Проблема підвищення мотивації при навчанні іноземній мові є однією з найгостріших проблем в неязиковому вузі і протягом багатьох років привертає увагу вчених, методистів, викладачів-практиків.

На думку дослідників, фактори, які обумовлюють мотиваційну спрямованість в навчальному процесі, пов’язані перш за все з внутрішньою активністю людини.

Внутрішнім джерелом мотивації учбової діяльності є потреби студента. Від того, як його потреби будуть стимулюватися і задовольнятися, залежить його ініціативність, зацікавленість тощо.

Формування мотиваційного клімату в учбовому процесі пов’язано з проблемою управління учбовою діяльністю. Викладач повинен створювати на заняттях умови для виникнення потреби в пізнавальній діяльності студентства. Одним із показників змістоутворюючих мотивів є усвідомлення студентами практичної, професійної значимості знань, умінь та навичок з іноземної мови, набутих в вузі.

Прагнення підвищити внутрішню активність студентів, удосконалити організацію процесу навчання іноземній мові, яка характеризується комунікативною природою, тісно змикається з комп’ютеризацією навчання, з сучасними аудіовізуальними засобами, тому успіх сучасного навчального процесу залежить від уміння та здатності викладачів і студентів застосовувати стратегії, що відкривають нові педагогічні можливості пов’язані з сучасними технологіями [1, С. 4].

На основі особистого педагогічного досвіду можемо стверджувати, що використання в учбовому процесі аудіовізуальних технологій викликає

живий інтерес у студентів і вони є невід'ємною складовою освітніх технологій у процесі вивчення іноземних мов [2, 3], а на сучасному етапі їх функція значно розширилась.

В той же час слід мати на увазі, що комп'ютеризація, інформаційні технології – складний соціальний процес, тому що перехід до постіндустріального інформаційного суспільства створює певні умови для надання особливого статусу аудіовізуальним засобам як провідникам аудіовізуальної культури, невід'ємною частиною якої є аудіовізуальні технології [1, С. 5].

Інформаційні технології, аудіовізуальні засоби мають можливість якісного перетворення навчання іноземним мовам у вищій школі.

Електронні засоби інформації, такі як комп'ютер, супутникове телебачення, відеомагнітофон та інші електронні носії інформації набувають все більшого значення в учбовому процесі, дозволяють урізноманітнювати і робити найбільш ефективну роботу з розвитку мовних навичок. Мультимедійні засоби, використовуючи в своєму арсеналі фоно- і відеозаписи, дають можливість виконувати складні операції з мовним матеріалом, які дозволяють моделювати мовленнєві акти згідно до конкретних завдань.

Структурно-семантичні особливості звукового тексту мають серйозний вплив на розуміння. Сприйняття цікавої інформації викликає велику увагу і примушує більш чітко функціонувати психологічні механізми, тобто високоінформативні тексти сприймаються і розуміються краще, ніж малоінформативні. З урахуванням зацікавленості аудиторії можна підбирати аудіо- і відеотексти професійно-спрямованого, суспільно-політичного і краєзнавчого характеру та інші.

Крім того, використання відео є ефективним під час формування комунікативної культури студентів, тому що відеоматеріали не тільки показують живе мовлення носіїв мови, але і занурюють їх в ситуацію, в якій вони знайомляться з реаліями країни, мова якої вивчається. Відео представляє мову в живому контексті, пов'язує заняття з реальним світом і показує мову в дії, а також дає можливість переборювати культурний бар'єр при вивченні мови. За допомогою мови зорових образів студент стає учасником подій, що відбуваються в тій чи інший країні світу, аудіовізуальне зображення створює феномен присутності [1, С. 5].

Основною метою використання автентичних аудіо- та відеоматеріалів є розвиток умінь та навичок розуміння природного, неадаптованого іншомовного мовлення на слух, тобто адекватне осмислення всього інформаційного потенціалу тексту, який звучить. Відеоматеріал дає можливість, крім завдань на розуміння, дати завдання на трактовку невербальних засобів комунікації (міміка, жести), на розпізнання стилю взаємовідношень і т.п. Зорова опора при цьому допомагає знімати ряд труднощів аудіювання, сприяє кращому запам'ятовуванню інформації.

Мультимедійні технології вивчення іноземних мов передбачають не тільки використання технічних засобів, а й можуть впливати на розвиток почуттів, творчих здібностей і практичного мислення студентів, тобто сприяють таким чином підвищенню мотивації в навчанні іноземній мові, інтенсифікації навчального процесу і створює сприятливі умови для формування комунікативної (мовної та соціокультурної) компетенції студентів.

Список літератури: 1. Волошинова Л. В. Сучасні аудіовізуальні технології у вивченні іноземної мови / Л. В. Волошинова. – К: Знання України, 2007. – 152 с. 2. Дрига И. И., Рах Г. И. Технические средства обучения в общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 310 с. 3. Ляховицкий М. В., Кошман И. М. Технические средства в обучении иностранному языку. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.

Кириченко О. М.
НТУ «ХПИ»

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Современный этап развития инженерно-педагогического образования в Украине и России связан с меняющимся социальным заказом на подготовку кадров. Обогащаются связи образования с динамично меняющимся обществом, утверждается приоритет творческой самореализации личности студента над сугубо учебными задачами в сочетании с его ориентацией на удовлетворение высших духовных и материальных потребностей человека.

Исходя из этого, цель вузовского этапа подготовки будущего инженера-педагога состоит в том, чтобы способствовать формированию мыслящего человека, способного ориентироваться в сложных педагогических ситуациях, умеющего быстро принимать правильные решения, владеющего новейшими технологиями в области инженерии, т.е. способствовать формированию творческой личности студента. Кроме этого, нужно также учитывать специфику профессии швейного профиля, особенности которой обусловливают необходимость формирования у будущего специалиста определенных творческих умений, художественно-эстетического восприятия окружающего мира.

Поэтому на первый план выступает проблема формирования творческих умений у будущих инженеров-педагогов швейного профиля.

Анализ публикаций, отражающих современные позиции известных педагогов, позволил выделить основные компоненты различных методик обучения. Большинство таких методик предполагают использование упражнений, как наиболее эффективного средства формирования умений в процессе обучения. Основанные на данной позиции методики формирования умений [1] чаще всего ориентированы на освоение готовых способов и приемов, которые закрепляются студентами. Это, как правило, приводит к тому, что закрепленные таким образом модели деятельности консервируют скрытый потенциал активности личности. Следовательно, они не позво-

ляют будущему инженеру-педагогу выходить за рамки сложившихся обстоятельств, а также не могут обеспечить творческий характер инженерно-педагогической деятельности, постоянно требующей перестройки этих моделей в зависимости от изменяющихся условий. Это означает, что указанные методики направлены на формирование умений, которые носят репродуктивный характер.

При подготовке инженеров-педагогов возникает необходимость в формировании как репродуктивных, так и творческих умений. Репродуктивные умения призваны обеспечить решение типовых задач будущей профессиональной деятельности. Творческие умения обеспечивают решение творческих задач и в инженерной деятельности сферы швейного производства, и в педагогической деятельности в системе профессионального образования.

Цель статьи – выявить особенности разработки методики формирования творческих умений с учетом специфики подготовки инженеров-педагогов швейного профиля, определить основные задачи, которые должны быть решены в процессе разработки названной методики.

Формирование творческих умений может осуществляться только в творческой деятельности студентов путем решения творческих задач, а также путем введения творческих ситуаций в учебный процесс инженерно-педагогического вуза. Именно такой подход и был положен в основу разработки методики формирования творческих умений у будущих инженеров-педагогов швейного профиля.

Разработка методики формирования творческих умений требует решения ряда частных задач, к которым следует отнести:

1) определение перечня формируемых творческих умений;

2) выбор средств диагностики творческих умений;

3) выбор методов формирования творческих умений;

4) прогнозирование результатов внедрения методики формирования творческих умений;

5) разработку методических рекомендаций по использованию разработанной методики другими преподавателями.

Рассмотрим эти задачи более детально.

Определение перечня формируемых творческих умений. На основе анализа литературы по педагогике и психологии творчества и особенно-

стей деятельности инженеров-педагогов швейного профиля составлен перечень их творческих умений. Эти творческие умения можно сгруппировать в блоки [2]: интеллектуально-эвристические, интеллектуально-логические и коммуникативно-творческие умения.

Для выявления среди выделенных аналитическим путем творческих умений наиболее весомых был использован метод экспертных оценок. При обработке результатов экспертной оценки получен перечень наиболее важных для инженера-педагога швейного профиля творческих умений. Такими, по мнению компетентных экспертов, являются умения: 1) переносить знания, умения в новые ситуации; 2) оперировать образами двух- и трехмерных объектов (пространственное воображение необходимо при создании силуэта и объемной формы одежды из плоских деталей); 3) генерировать идеи (например, при разработке новых моделей и нетрадиционных конструктивных решений одежды); 4) использовать аналогии, ассоциации; 5) анализировать, сравнивать (например, конструктивно-композиционное решение моделей одежды); 6) видеть противоречия, проблемы; 7) систематизировать, классифицировать; 8) выделять главное, основное; 9) сотрудничать и помогать другим в творческой деятельности и другие, всего 15 умений. Данный комплекс умений не претендует на исчерпывающую полноту и ограничен по количеству в учебных целях.

Выбор методов и средств диагностики творческих умений. Для оценки уровня сформированности перечисленных выше творческих умений студентов составлен комплект диагностирующих документов на основе разработок В. И. Андреева [2, 3], Ю. З. Гильбуха [4], Е. И. Рогова [5], З. Хорста [6], скорректированных с учетом особенностей профессиональной деятельности инженера-педагога швейного профиля.

Выбор методов формирования творческих умений. С целью правильного выбора методов формирования творческих умений у будущих инженеров-педагогов в процессе их конструкторской подготовки были учтены следующие факторы: этап обучения; вид и дидактические цели занятия; содержание изучаемой темы; индивидуальные особенности обучаемых; начальный уровень сформированности творческих умений студентов.

Изучение теоретических основ формирования творческих умений у будущих инженеров-педагогов швейного профиля и оценка креативного

потенциала различных дисциплин и видов учебной деятельности позволили установить, что степень творчества при различных формах обучения (лекции, лабораторно-практические занятия, самостоятельная работа студентов) различна. В данном исследовании мы остановили свое внимание более подробно на самостоятельной работе студентов, так как она в полной мере обеспечивает формирование и развитие творческих умений и качеств личности специалиста.

Разработанная система индивидуальных творческих заданий (ИТЗ) для самостоятельной работы предусматривает использование этих заданий в рамках модульно-рейтинговой технологии обучения. В течение семестра студент выполняет от двух до четырех ИТЗ по учебным модулям.

Темы ИТЗ разработаны с учетом уровней сложности творческих заданий. Уровень сложности творческого задания выбирается в соответствии с выявленным уровнем сформированности творческих умений студента по восходящей сложности. Задания имеют творческий характер и соответствуют профессиональной специфике будущих инженеров-педагогов швейного профиля, учитывают декоративно-прикладной характер их труда.

Прогнозирование результатов внедрения методики формирования творческих умений. При внедрении разработанной методики формирования творческих умений у будущих инженеров-педагогов можно рассчитывать на положительный эффект, исходя из следующих соображений. Во-первых, формирование творческих умений происходит в процессе изучения дисциплины «Конструирование одежды», а именно конструкторская подготовка предоставляет значительные возможности для формирования творческих умений у будущих инженеров-педагогов швейного профиля [7, 8]. Непрерывная художественно-конструкторская подготовка студентов включает такие дисциплины: «Рисунок и основы композиции» (1–4 семестр), «Конструирование одежды» (5–7 семестр) и «Моделирование и художественное оформление одежды» (изучается студентами в 8 семестре, на завершающем этапе подготовки бакалавров по специальности «Профессиональное образование. Технология текстильной и легкой промышленности»).

Во-вторых, наличие творческих умений, приобретенных в процессе конструкторской подготовки, поможет студентам в изучении других дисциплин. Данное предположение делается исходя из того, что при изучении

дисциплины «Конструирование одежды» студенты овладевают теми закономерностями процесса творчества и приемами решения творческих задач, которые могут прилагаться ко всем сферам деятельности человека. В самом общем предположении мы исходим из того, что уровень сформированности творческих умений у студентов на конечном этапе внедрения методики повысится по сравнению с начальным уровнем.

Для эффективного использования методики разработаны методические рекомендации, которые включают:

- общие сведения о процессе творчества и методах формирования творческих умений у будущих инженеров-педагогов;

- методы и средства диагностики уровня сформированности творческих умений с учетом профессиональной направленности деятельности студентов;

- методику формирования творческих умений у студентов инженерно-педагогического вуза в процессе проведения различных видов занятий;

- систему индивидуальных творческих заданий для самостоятельной работы в рамках модульно-рейтинговой технологии обучения.

Наличие методических рекомендаций и использование их преподавателями, участвующими в процессе подготовки инженеров-педагогов, позволит со временем преобразовать методику формирования творческих умений в технологию, дающую гарантированно высокий конечный результат.

Эпизодическое использование разнообразных эвристических методов не дает положительных результатов в процессе формирования у студентов творческих умений. Поэтому процесс преподавания дисциплины «Конструирование одежды» необходимо поставить на путь системного использования эвристических методов во всех формах учебной деятельности студентов: на лекционных и лабораторных занятиях, а также при выполнении домашних заданий в рамках самостоятельной работы. Это подтверждает необходимость разработки и применения научно обоснованной методики формирования творческих умений с целью развития у будущих инженеров-педагогов инициативы, раскрытия их индивидуальных творческих способностей и перевода их в разряд умений.

Таким образом, анализ основных подходов и задач, решаемых в процессе разработки методики формирования творческих умений, позволил сформулировать следующие выводы.

1. Методика формирования творческих умений ориентирована на развитие профессионально важных качеств личности будущих инженеров-педагогов швейного профиля, основой которых является креативность личности и деятельности специалиста-швейника.

2. В основу разработки методики формирования творческих умений должно быть положено содержание требований к личности и деятельности инженера-педагога швейного профиля.

3. Методы формирования творческих умений должны быть адаптированы для применения в рамках учебной дисциплины «Конструирование одежды», как дисциплины, имеющей большой творческий потенциал.

4. В основе формирования творческих умений студентов лежит их самостоятельная работа по выполнению индивидуальных творческих заданий, однако методика предусматривает и набор методов по их формированию, как на лекционных занятиях, так и на лабораторных работах.

5. Методика формирования творческих умений будущих инженеров-педагогов позволяет на практике реализовать дифференциацию в обучении при условии, что за основу деления студентов на подгруппы принят их наличный творческий потенциал.

6. Предложенный набор стандартных средств диагностики позволяет осуществлять мониторинг сформированности творческих умений на различных этапах обучения.

Перспективным представляется использование в составе методики средств компьютерной диагностики творческих умений, совершенствования системы индивидуальных творческих заданий, расширение разнообразия методов и методических приемов формирования творческих умений, адаптация методики к условиям профессионально-технических учебных заведений, а также экстраполяция на преподавание родственных учебных дисциплин.

Список литературы: 1. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М.: Педагогика, 1981. 119 с. 2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой

личности: Основы педагогики творчества. – Изд-во Казанского университета, 1988. – 238 с. 3. Андреев В. И. Проверь себя. Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности. М.: Народное образование, 1994. – 64 с. 4. Гільбух Ю. З. Як учитися і працювати ефективно. НОП для учнів гімназій і ліцеїв. – Вид. 2-е, перероб. – К.: фірма «ВІПОЛ», 1993. – 128 с. 5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 528 с. 6. Хорст З. Тестирование личности. Пер. с нем. – М.: Изд-во «Немедж», 1997. – 110 с. 7. Кириченко О. М. Самостійна робота студентів з конструювання одягу як засіб формування творчих умінь / 36. наук. пр. «Проблеми інженерно-педагогічної освіти». Випуск 1. Харків: УІПА, 2001. С. 99–102. 8. Кириченко О. М. Формирование творческих умений у студентов в процессе непрерывной художественно-конструкторской подготовки / Збірник тез доповідей XLIII науково-практичної конференції науково-педагогічних працівників, науковців, аспірантів та співробітників академії. Ч. 2. – Харків: УІПА, 2010. – С. 30.

Курганська А. В., Гаряєва А. М.
НТУ «ХПІ»

ДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ АКТИВНОГО ТИПУ

Майстерність вчителя базується не тільки на досконалому знанні фахового предмета, володінні програмним матеріалом , обізнаності в інноваційних освітніх процесах, сучасних досягненнях психолого-педагогічних наук. Вона включає в себе також досконаліть методики викладання, доцільність та раціональність вибору і використання методів навчання , їх динамізм, мотиваційну спрямованість на високий рівень освіти, виховання і розвитку.

Метод навчання – це спосіб взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, спрямований на досягнення мети освіти, виховання і розвитку учнів у процесі навчання [1, С. 129].

Ю. Бабанский методи навчання поділяє на три групи:

- методи організації навчально-пізнавальної діяльності;
- методи стимулювання навчальної діяльності;
- методи контролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності.

Кожний із зазначених методів охоплює низку конкретних методів навчання.

Методи організації навчально-пізнавальної діяльності – це:

а) словесні методи (розповідь, лекція, бесіда тощо);

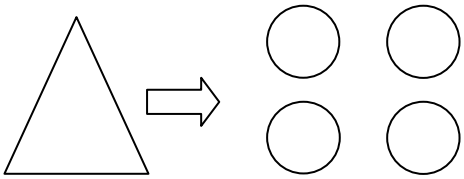
б) наочні методи (демонстрація прикладів, спокою ілюстрацій);

в) практичні методи (вправи, лабораторні досліди, трудові дії тощо).

Ці методи забезпечують передачу навчальної інформації вчителем і сприйняття її учнями через слухання, спостереження, практичні дії.

В залежності від способів отримання інформації, методи організації навчально-пізнавальної діяльності поділяються на проблемно-пошукові та репродуктивні. Ці групи методів мають між собою суттєві відмінності.

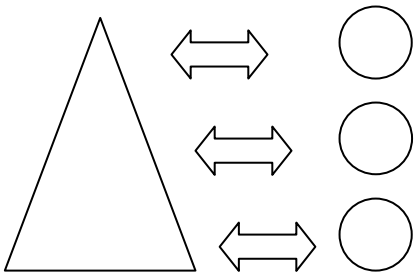
Пасивна модель навчання (репродуктивна).



Учень виступає в ролі «об'єкта» навчання, він отримує певну інформацію, матеріал від учителя і повинен засвоїти та відтворити її. Домінують

такі методи навчання як читання, лекція-монолог, пояснення демонстрація, відтворювальне опитування.

Активна модель навчання.



Цей тип навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Тут уже учень вступає в діалог з учителем, виконує певні творчі завдання і виступає «суб'єктом» навчання [3, С. 8].

У цьому процесі учні почуваються першовідкривачами, дослідниками, самостійними – на противагу, споживачам знань, які зумовлюються репродуктивними методами навчання. В основу теорії активного навчання покладено концепцію змісту діяльності, розроблену академіком О. М. Виготським.

Сутність її полягає в тому, що пізнання є діяльність, спрямована на засвоєння предметного світу. Отже, вона є предметна діяльність. Вступаючи в контакти з предметами зовнішнього оточення, людина пізнає їх і збагачується практичним досвідом як пізнання світу(навчання і самонавчання), так і впливу на нього [4, С. 126].

Людина за природою своєю дослідник. Її пошукова діяльність полягає у виявленні особливостей, властивостей і характерних ознак об'єктів зовнішнього середовища, у визначенні їх сутності і змісту, в оцінці ролей, значення. На основі отриманої інформації вона ставить для себе цілі і розробляє програми своїх дій. Пізнавальна діяльність людини проходить в умовах активно-випереджального сприйняття і відображення навколишнього світу, розв'язування різного роду проблемних ситуацій, без чого поставлена мета не може бути досягнута.

В даному разі використовується принцип безпосередньої участі, який зобов'язує викладача зробити кожного учня учасником навчально-виховного процесу, особистістю, яка діє, відшукує шляхи і способи розв'язання проблем, що вивчаються в навчальному курсі.

Поняття «активні методи навчання» (АМН) поширюється на досить об’ємну групу прийомів і способів проведення теоретичних і практичних занять. Ось деякі з них:

- аналіз конкретних ситуацій;
- розв’язання проблемних задач;
- ділова (операційна та імітаційна) гра;
- робота з діловими паперами і т.д.

Високий ступінь гнучкості і адаптивності АМН дозволяє педагогу з високою ефективністю використовувати їх в таких випадках:

- як введення в урок, постанова практичної проблеми, яка підлягає розв’язанню;
- для ілюстрації положень, що вивчаються у процесі уроку;
- паралельно на уроці частина матеріалу підноситься в усному викладі, а інша за допомогою активних методів;
- наприкінці лекції, розповіді, бесіди як практичне обґрунтування актуальності розглянутого питання;
- залежність традиційного уроку, тема заняття повністю розкривається за допомогою АМН.

Навчальний процес з використанням активних методів навчання спирається на сукупність принципів навчання, вироблених педагогічною наукою. Однак, окрім загально-дидактичних, в активному навчанні розроблені і власні специфічні принципи [2].

1. Принципи рівноваги між змістом і методами навчання урахуванням підготовленості учнів і теми заняття. Педагогу потрібно пам’ятати, що не кожну тему можна перекласти на «мову» АМН. Разом з тим, не кожний метод може бути використаний для розкриття тієї або іншої конкретної теми.

2. Принципи моделювання. Загальновизнаною моделлю навчального процесу є навчальний план. У ньому відбивається цілі й завдання, засоби і методи навчання, процедура і режим занять, визначається коло питань, які вирішують учні в ході навчання. Викладачеві треба змоделювати кінцевий результат, тобто описати «модель учня», який успішно завершив навчання. Корисною видається і модель середовища, в якому вчиться і живе студент. Вона допоможе уникнути відриву від реальної дійсності і її проблем.

3. Принцип вхідного контролю. Якби ретельно не був підготовлений навчальний процес, він не досягне мети, якщо не буде скоригований відпо-

відно до реального рівня учнів, якщо з самого початку не буде виявлений діапазон їх інтересів, ставлення до проблем нашого часу, якщо не буде встановлена наявність або відсутність особистої потреби в одержані знань. Саме вхідний контроль дає можливість з максимальною ефективністю уточнити зміст навчального курсу, переглянувши відібрані методи навчання, прийняти рішення щодо характеру і обсягу індивідуальної роботи зі студентами, аргументовано обґрунтувати актуальність навчання і тим самим сприяти виникненню бажання вчителя.

4. Принцип відповідності змісту і методів цілям навчання. Немає нічого більш руйнівного для навчального процесу, ніж суперечність між цілями, з одного боку, і змістом та методами навчання з іншого.

Тому, для ефективного досягнення навчальної мети викладачеві необхідно вибрати саме ті види навчальної діяльності, які є найбільш доцільними та органічно підходять для вивчення конкретної теми або вирішення завдання. У одному випадку досить діалогу, обговорення проблеми. У іншому – не обійтись без звернення до книг, газет, журналів. У третьому доводиться вдаватися до суміжних галузей знань, до консультацій фахівців, юриста, економіста, конструктора, технолога та ін. Розмаїття навчального процесу може передбачити і техніко-економічні розрахунки, і ділову ситуативну гру, коли студент «приміряє» на себе роль або ситуацію.

5. Принцип проблемності. Він вимагає такої організації кожного заняття, коли студенти осягають нове, набувають знання і навички через подолання труднощів, перешкод, що створюється постановкою навчальних проблем. Даний педагогічний постулат стверджує: «Знання, набути без зусиль, безпорадне». Один з фундаторів теорії проблемного навчання професор А. М. Матюшин дотримується точки зору, згідно з якою сама проблемна побудова заняття гарантує досягнення навчальної мети [6, С. 174].

Чим більше в класі питань, що вимагають пошуку, активності, тим активніше розумова діяльність учня – а це найважливіша умова ефективного навчання.

У зв’язку з цим доречно привести думку академіка М. І. Махмутова, фахівця в галузі проблемного навчання, який говорив, що активність у навчанні досягається в тому випадку, якщо учень аналізує фактичний матеріал і оперує ним таким чином, щоб самому отримати з нього інформацію [5, С. 75].

6. Принцип «негативного досвіду». У практичній діяльності людини успіх нерідко перемежовується з помилками. І якщо досягнення успіху приводить до соціального і економічного ефекту, то помилки спричиняють втратами. Крім того, успіх – це наслідок практичного досвіду. Отже, якщо людина діє цілеспрямовано і у доцільний спосіб, то вона неминуче прийде до успіху в своїй діяльності, хоча вона ні в якому разі не гарантована від помилок, якщо спрацьовує чинним випадковості. Тому є доцільним вчити учнів передбачати та уникати помилок. Останнє завдання є особливо актуальним у наш час. Відповідно до принципу «негативного досвіду» у навчальний процес, побудований на АМН, вноситься два нових дидактичних елементи:

а) Вивчення, аналіз і оцінка помилок, допущених реальними людьми в конкретних обставинах. Матеріалом для таких занять мають бути реальні ситуації та умови.

б) «Забезпечення» викладачем помилок з боку учнів в процесі набуття умінь і знань. Завдання слід формулювати таким чином, щоб при розв'язанні учень неминуче припустився помилки, джерелом якої є відсутність необхідних знань і досвіду. Подальший аналіз послідовностей дій учнів допомагає вивчити закономірності помилки і розробити оптимальну тактику вирішення завдання.

7. Принцип «від простого до складного». Заняття з використанням АМН переважно слід будувати за принципом «від простого до складного». Процедуру заняття в зв'язку з цим необхідно планувати і організовувати з урахуванням зростання складності як навчального матеріалу, так і методів, що застосовуються для його вивчення: від виробничої задачі до ділової гри, що охоплює широкий спектр проблем, від роботи над навчальної ситуації до розв'язування реальних виробничих ситуацій.

8. Принцип безперервного оновлення. Одним із джерел пізнавальної активності учнів є новизна навчального матеріалу, конкретної теми і методу проведення заняття. Інформативність навчального процесу, що має на увазі насиченість його новим, невідомим, привертає і загострює увагу учнів, спонукає до вивчення теми, оволодіння новими способами і прийомами навчальної діяльності. Однак у міру засвоєння знань студентами загостреність їх сприйняття поступово починає знижуватися. Студенти звикають до тих чи інших методів, втрачаючи до них інтерес. Щоб такого не сталося, викладачеві необхідно постійно підживлювати новими елемента-

ми структуру знань, методику навчання, тобто прагнути до постійного оновлення середовища. Керований у такий спосіб навчальний процес не дасть згаснути інтересу і активності учнів.

9. Принцип організації колективної діяльності. Повсякденне життя людини проходить в умовах більшого або меншого об'єднання людей. У переважній більшості випадків мета, дії, вчинки окремої людини потребують узгодження з іншими людьми або їх участі і допомоги. Однак далеко не кожний студент в певній мірі комунікативно компетентний , вміє жити і працювати у колективі. Активні методи навчання можуть бути використанні як засіб формування і зміцнення в учнів почуття колективізму, розвитку здатності до колективних дій.

Вирішувати це завдання в процесі навчання слід поетапно. На першому – викладач виявляє за допомогою групового завдання наявність розбіжностей і спільно в підходах учнів до самого завдання та його вирішення. На другому етапі шляхом організації групової роботи над конкретною ситуацією у студентів формуються потреби у спільній діяльності, які сприяють досягненню результатів. На третьому етапі в умовах ділової гри виробляються навички спільної діяльності, аналізу і вирішення завдань, розробки проектів та ін.

10. Принцип діагностування. Процес активного навчання є певною мірою експериментальний, дослідницький. У ньому проходить перевірку на якість і надійність програма і методи навчання, а також система прийомів і способів практичної діяльності закладених у навчальну програму. Ніякими іншими шляхами, крім дослідницького, мета не може бути досягнута. Адже викладачеві потрібна упевненість у тому, що навчаючи студентів, формуючи у них певний світогляд, соціальні якості і уміння, він досягне поставленої мети.

11. Принцип економії навчального часу. Засвоєння знань і формування на їх основі практичних навичок вимагають витрат часу. За традиційних методів навчання ці два завдання вирішуються послідовно, тобто спочатку учні засвоюють знання, а потім виробляють уміння і навички. В результаті збільшується умовна витрата навчального часу і безпосередня економічна витривалість навчального процесу. АМН дозволяють в два-три рази скоротити витрати часу на досягнення цих цілей, адже засвоєння знань, оволодіння прийомами практичної роботи і вироблення навичок здійснюється одночасно, аналізу ситуацій або ділової гри.

12. Принцип вихідного контролю. Як правило вихідний контроль знань проводиться після завершення навчання у формі екзаменів, заліків, співбесід, виконання контрольних робіт або рефератів з наступним його захистом. Підсумкова оцінка знань учнів важлива і необхідна. Однак практика показує, що ця оцінка не завжди відбиває рівень реальних знань. Крім того згадані вище форми перевірки не у кожному випадку можуть встановити обсяг і якість набутих знань, умінь і навичок.

Для вихідного контролю знань успішно використовуються АМН: серія контрольних практичних завдань, проблемних питань і ситуацій. Вони можуть бути індивідуальними і груповими. На підсумковому занятті паралельно з усними питаннями учень отримує для аналізу та вирішення практичні завдання відповідно до оцінки за вже виконані ним завдання. Вирішити його буде важно, якщо не засвоєний курс теоретичного та практичного навчання, якщо за час навчання не сформувався досвід вирішення подібних завдань.

АМН за доцільного їх використання дозволяють оптимально вирішувати три навчально-організаційні завдання:

- підпорядковувати процес навчання управлінському впливу викладача;
- забезпечити включення в активну навчальну роботу як добре підготовлених учнів, так і учнів з недостатньою підготовкою;
- встановити безперервний контроль за процесом засвоєння навчального матеріалу.

Крім того, АМН набувають цінності ще й тому, що сприяють успішному формуванню в учнів комплексу позитивних ділових якостей, наприклад:

- здатність швидко пристосовуватись в групі, зайнятій розв’язанням спільного для всіх завдання;
- уміння встановлювати особисті контакти, обмінюватися інформацією;
- готовність брати на себе відповідальність за діяльність групи;
- здатність правильно організовувати та розподіляти роботу;
- бажання бути корисним і потрібним людям;
- знання рівня своєї компетентності, уміння аналізувати і оцінювати свої дії;
- вміння знаходити причини і джерела практичних ситуацій;
- уміння уникати повторних помилок і прорахунків;
- здатність передбачувати наслідки кроків, дій;

- уміння цінувати і продуктивно використовувати свій час.

Кожен учитель, особливо той, що прагне майстерності, має оволодіти алгоритмом міркувань щодо вибору методів навчання. Передусім йому слід визначитись у стратегії вибору методу тобто вибору класифікації методів (Ю. Бабанського, І. Лернера, В. Онищука та ін.) Вибір методів навчання зумовлюються також: завдання освіти, виховання і розвитку учнів, особливості предмета і навчального матеріалу, мета і завдання конкретного уроку; реальні навчальні можливості учнів; комплекс психологічних чинників; наявність і вибір засобів навчання; майстерність учителя. Однак модернізація змісту освіти і навчання, раціональний вибір методів і засобів навчання як такі не розв'язують проблеми підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Тільки через особистість учителя, який володіє сучасною методикою використання методів, форми і засобів навчання реалізуються закладені в них можливості. Варто виділити основні рекомендації для створення творчої обстановки у процесі навчання.

Викладач повинен (за С. Парнсом) [8, Р. 98]:

- усувати внутрішні перешкоди творчим проявам;
- приділяти увагу роботі підсвідомості;
- утримуватись від оцінювань;
- показувати студентам можливості використання метафор і аналогій;
- застосування розумової вправи для адаптації у незнайомій обстановці;
- підтримувати живу уяву;
- контролювати уяву, фантазію;
- усувати внутрішні перешкоди для мислення;
- розвивати сприйняття всього навколишнього світу;
- розширювати обсяг знань;
- допомагати студентам бачити зміст, напрямок їх креативної діяльності.

Вказані рекомендації можуть бути реалізовані лише за умови вільного обміну думками, ідеями, у процесі безпосереднього обговорення, творчої дискусії та особистісного включення студентів і самого викладача.

Доцільність застосування у навчальному процесі АМН не викликає сумніву, вони стимулюють творчу активність не тільки студентів, а й викладачів; створюють позитивну мотивацію до набуття знань; сприяють підви-

щенню практичної спрямованості дисциплін і таким чином впливають на покоління підготовки фахівців. Крім того, АМН, які передбачають дискусію, проблему, полеміку, формують такі професійно-особистісні якості, як комунікативність, товариськість. За їх наявності той або інший метод навчання перетворюється із засобу впливу на студентів з боку викладача на засіб активної творчої взаємодії учасників навчального процесу, яка веде до якісного нового рівня засвоєння професійних знань, умінь, навичок.

Список літератури: 1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение. – 1982 – 192 с. 2. Иванов М. А. Активные методы обучения; Среднее специальное образование, 1990 – № 8. – С. 6–8. 3. Інтерактивні технології навчання / Авт.-упор. І. І. Дівокова-Тернопіль: Мандрівець, 2011. – 180 с. 4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат. – 1977. – 304 с. 5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 165 с. 6. Матюшин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 354 с. 7. Махмутов М. И. проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с. 8. Parnes S. J. Can creativity be increased? // A source book for creative thinking / N.Y. Charles Scribner’s Sons? 1962. – 168 p.

Кухаренко В. М.
НТУ «ХПІ»

ФОРМАЛЬНЕ, НЕФОРМАЛЬНЕ, ІНФОРМАЛЬНЕ І СОЦІАЛЬНЕ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Поява нових соціальних сервісів впливає на розвиток освіти і, зокрема, на дистанційне навчання. Переглядаються психолого-педагогічні підходи до навчання, особливо, якщо вони мають відношення до корпоративного навчання. Не залишилися без уваги і формальне, неформальне, інформальне і соціальне навчання. Це питання розглядалося на одному із занять відкритого дистанційного курсу «Дистанційне навчання від А до Я. Частина друга».

Розгляд видів робіт дозволяє визначити частки формального і неформального навчання [1]. При виконанні рутинних робіт частка неформального навчання мінімальна і зростає до видів діяльності, що потребують вирішення варіативних (творчих) завдань (рис. 1).

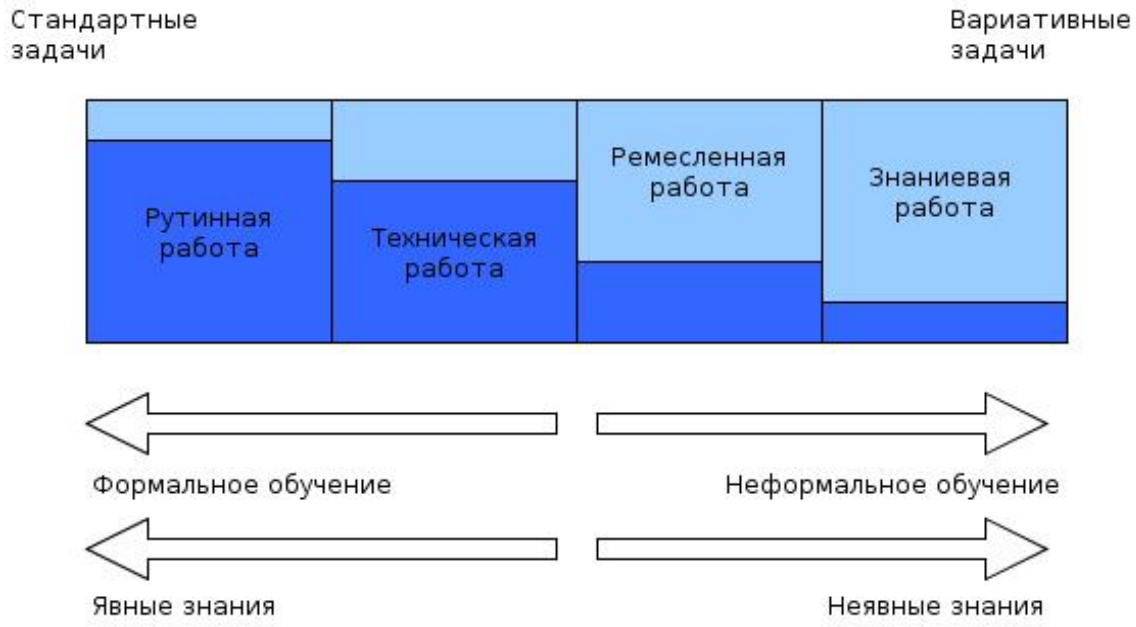


Рисунок 1 – Види робіт

Формальне навчання (відповідно до визначення CEDEFOP [2]) - це структуроване (з точки зору цілей і часу) навчання, яке зазвичай надається

навчальним закладом і призводить до сертифікації. Формальне навчання є навмисним, з точки зору учня.

Інформальне (неофіційне) навчання [2] - це щоденне навчання, пов'язане з роботою, сім'єю або відпочинком, не організоване і не структуроване (з точки зору мети, часу і підтримки). Неформальне навчання в більшості випадків ненавмисне з точки зору учня і не призводить до сертифікації.

Неформальне (неформальне) навчання [2] (автором є Малкольм Ноулз 1970 р.) - це навчання, яке вбудовано в заплановані заходи, але явно не призначено (з точки зору цілей, часу і підтримки) і містять важливий елемент навчання. Неформальне навчання є навмисним з точки зору учня і призводить до сертифікації.

В даний час спостерігається підйом неформального навчання [3], що пов'язано з бурхливим розвитком е-навчання - предтечею неформального навчання, збільшенням інновацій в бізнесі, підвищенням продуктивності. Неформальне навчання, яке можна відстежувати і вимірювати, забезпечує рентабельність передачі знань, компетенції, сприяє підвищенню організаційної ефективності.

З появою Веб 2,0 стали з'являтися похідні поняття, такі як Learning 2.0, Підприємство 2.0, в основі яких лежать положення [4]:

• Навчання є соціальним за своєю природою.

• Навчання і робота є частиною одного потоку, це безперервний процес, вміння, здібності діяти.

• Підприємство 2.0 = Learning 2.0.

• 4C (comprehension - розуміння, conversation - спілкування, collaboration - співробітництво, capitalization - капіталізація) для Підприємства 2,0.

• Забезпечення видимої і прозорої роботи.

• Зміна моделей «команда і контроль» на «підключення і анімації».

Дослідження показують, що 70 % навчання є неформальним, а 30 % формальним. Внаслідок цього створюється думка, що при правильній організації неформального навчання можна скоротити витрати на навчання. Існує п'ять міфів про неформальному навчанні [5]:

• Неформальному навчанню структура ні до чого.

• Неформальне навчання може повністю замінити собою тренінг.

• Електронне навчання = неформальне навчання.

• Неформальне навчання може бути тільки миттєвим і інтегрованим.

• При наявності тренінгових програм у неформальному навчанні немає потреби.

Поява соціальних сервісів і розвиток теорій навчання показують, що поєднання формального і неформального навчання дозволяє зробити процес навчання успішним, коли [6]:

• не все навчання організовано в курсі;

• існує безліч підходів для доставки курсів;

• при необхідності використовуються змішані рішення;

• навчання вбудовано в процес роботи;

• тренери виконують функції «керівництво на стороні», а не «мудреці на сцені».

При цьому передбачено неформальне (non-formal) навчання на робочому місці [7]:

• моделювання соціальної поведінки, обміну;

• моделювання корпоративного зв'язку;

• створення простої в освоєнні та використанні системи;

• інтеграція системи в робочий процес співробітника;

• заохочення проведення обміну;

• створення почуття гумору.

Модель підтримки неформального навчання (OODA) [8] включає: спостереження, орієнтація, прийняття рішення, дія. Реалізується ця модель через персональну навчальне середовище (ПНС), яке дозволяє інтегрувати формальне і неформальне навчання. На першому етапі через різні канали йде сканування навколишнього середовища з використанням різних фільтрів. Організація може створювати інформаційні портали для різних категорій службовців і сприяти формуванню у них ПНС.

На другому етапі виконується цикл синтезу даних та інформації в якийсь уявний образ з урахуванням старих образів. Це найбільш складний етап. Проблемами на етапі можуть бути знання бізнесу, глибина сканування інформації та культура організації, тому важливо організувати зворотний зв'язок. Карл Роджерс розглядає п'ять категорій зворотного зв'язку в порядку частоти їх застосування: оцінювання, пояснювання, підтримання, зондування, розуміння.

На третьому етапі, використовуючи можливості ПНС, розглядаються всі можливі варіанти рішень, які реалізуються на останньому, четвертому, етапі.

Соціальне навчання [2] - це придбання знань всередині соціальної групи або процес, в якому люди спостерігають за поведінкою інших людей і його наслідками, і відповідним чином змінюють свою поведінку.

Таке навчання базується на соціальній теорії навчання А. Бандури [9] і включає: спостереження, моделювання поведінки, ставлення та емоційну реакцію. До елементів навчання можна віднести: увагу, закріплення, активне самостійне відтворення, мотивацію, характеристику спостерігача. Остання включає [10]: автономність, самостійність, самоорганізацію, саморядування і самоконтроль.

Основними принципи теорії А. Бандури є:

• кодування змодельованої поведінки;

• змодельована поведінка дає цінний результат;

• модель зрозуміла і близька студенту і має функціональну цінність.

Теорія соціального навчання А. Бандури дає наступні рекомендації:

• Вчити зразковим пізнавальним процесам і поведінці, які використовують реальні проблеми.

• Використовувати прості приклади й порівняння послідовностей процесів сприйняття і засвоєння.

• Використовувати робочі приклади як метод моделювання процесу рішення проблеми.

• Повторення виконання з варіаціями.

Численні дослідження показують, що соціальне навчання [11] здійснюється на роботі – 70 %, в спілкуванні з колегами та керівниками – 20 % і від вивчення курсів і книг – 10 %. Для реалізації цього принципу необхідна підтримка навчального процесу на робочому місці, поліпшення навичок навчання співробітників та створення сприятливої організаційної культури.

Навчанню на робочому місці сприяє застосування нових знань і навичок в реальних ситуаціях, виділення нових робіт в рамках існуючої ролі, збільшення кола обов'язків та сфери контролю, завдання, спрямовані на нові ініціативи, робота в складі невеликої групи, можливість проводити дослідження та експертизу.

Навчанню в спілкуванні з колегами сприяють зворотній зв'язок для нових підходів до старої проблеми, участь у формальному і неформальному наставництві, заохочення до участі в дискусіях, за висловлену думку, за роботу в команді, побудова навчальної культури.

Для організації неформального навчання необхідно сприяти формуванню у студентів персонального навчального середовища [12]:

- моніторинг мережі про новий зміст Google Alerts;
- читання блогів фахівців-практиків;
- підписка на улюблені блоги;
- спілкування на Твіттері, Facebook, LinkedIn;
- перегляд та обмін освітніми презентаціями;
- використання служби курування змісту Summify, Curated.by;
- поділіться власним досвідом у блозі;
- створення свого співтовариства практики.

Як показують дослідження, велику роль у неформальному навчанні відіграють блоги [13], які можуть давати корисні знання і допомагати розумінню процесів, бути важливим чинником у створенні неформального навчання.

Крім того, велику роль у формуванні ПНМ останнім часом відіграють куратори (зберігачі) контенту, ті, хто постійно у мережі, збирають, групують, аналізують та розповсюджують інформацію.

Куратор контенту виконує наступні функції [14]:

- оптимізує, редагує назви;
- форматує зміст;
- вибирає та додає відповідне зображення;
- коментує текст для його розуміння;
- додає вступ для конкретної аудиторії;
- класифікує з використанням метаданих;
- інтегрує посилання;
- перевіряє першоджерела;
- фільтрує вхідний зміст;
- пропонує елементи інших кураторів;
- шукає новий відповідний зміст та нові джерела;
- надає поради та інформацію краудсорсингу.

Робота куратора контенту відбувається у три етапи [15]: дослідження (збір та оцінка інформації), актуальність та контекст (аналіз ін-

формації), інсайт (визначення унікальної інформації та можливості прогнозування).

Крім цього, в соціальному навчанні необхідно враховувати правило одного відсотка, яке стверджує, що 90 % користувачів соціальних сервісів є спостерігачами, 9 % зрідка беруть участь в обговоренні і лише 1 % користувачів вносять найбільший внесок у зміст.

Це правило проявляється в масових відкритих дистанційних курсах (МВДК) організованих командою тьюторів для учасників, які бажають спільно обмінюватися знаннями та досвідом. МВДК («інструмент демократизації вищої освіти») базується на теорії коннектівізму, основні принципи якої мають вигляд:

• Навчання та знання лежить в різноманітності думок.

• Навчання є процес підключення джерел інформації.

• Здатність знати більше є більш важливою, ніж те, що в даний час відомо.

• Виховання і підтримка зв'язків, необхідних для сприяння постійному навчанню.

• Можливість бачити зв'язку між областями, ідеями і концепціями є однією з основних навичок.

• Прийняття рішень - це сам процес навчання.

МВДК ґрунтується на активній участі сотень і тисяч студентів, які самі організовують участь у відповідності з цілями навчання, попередніми знаннями і навичками, а також загальними інтересами [16]. Це модель семантичної мережі, де LMS зводиться до одного вузла в мережі і використовується в основному для задач управління [17]. Для участі у такому курсі у потенційного студента повинно бути сформованим персональне навчальне середовище, персональна навчальна мережа формується під час навчання.

Перший МВДК «Коннективізм та коннективістські знання» (навчалося 2200 слухачів) був проведений у 2008 році С. Даунсом та Д. Сіменсом. 2011 рік був названий роком масових відкритих дистанційних курсів. Курси провели Іллінойський, Стєнфордський університети, університет Атабаски, у дистанційних курсах Стєнфордського університету навчалось понад 160 000 слухачів зі всього світу. ПЛДН НТУ «ХПІ» провела дистанційні курси «Стратегія розвитку дистанційного навчання», «Соціальні сервіси у дистанційному навчанні», «Дистанційне навчання від А до Я. Частина 1».

Слухач в такому курсі сам собі встановлює цілі навчання, які можуть змінюватися в ході навчання, читає тільки той матеріал, який йому досту-

пний і подобається, прочитати все він просто не зможе в силу надмірності. Він не зобов'язаний що-небудь писати в форум курсу, висловлювати свої погляди, відстоювати свої позиції. Але, в той же час, для одержання максимального навчального ефекту необхідно бути відкритим. Тільки в цьому випадку він зможе досягти поставленої мети протягом навчання в курсі.

Мета навчання студента повинна носити цілеспрямований характер і допомогти учням виділити маршрути у величезних обсягах інформації, бути відкритим для безлічі інтерпретацій та доступним учасникам з різним рівнем досвіду в цій темі.

Викладач будує навколишнє середовище і є «центром кристалізації» навчального процесу. Реальний результат залежить від діяльності учня і може бути отриманий і після завершення курсу.

Статистика МВДК «Change-2011», який проводили С. Даунс та Дж. Сіменс, показує [18], що зареєструвалося в курсі близько 2400 учасників, в вебінарах брало участь близько 40 осіб, щодня пишуться 5–10 блогів і більше 20 твітів. Деякі з учасників є активними протягом усього курсу, у деяких є сплески активності, деякі («спостерігачі») тільки читають навчальні матеріали та блоги. По ходу курсу активність участі знижується.

Активні учасники мають певний досвід в області курсу і впевнені в у своїх роботах [19]. «Спостерігачі» побоюються, що їхні матеріали стануть всім доступні, їх кількість досягає 50 % від зареєстрованих учасників.

У грудні 2011–2012 січні р. був проведений відкритий дистанційний курс «Дистанційне навчання від А до Я. Частина 1». Мета проведення курсу проаналізувати рівень розвитку технологій та їх вплив на формування системи дистанційного навчання. Питання сучасного навчання розглядаються в численних блогах і журнальних публікаціях і, як правило, носять суперечливий характер.

Для проведення МВДК в даний час є досить велика кількість інструментів Twitter, Diigo, Netvibes, Paper.ly, Scoop.it та інші.

Була розроблена наступна структура курсу: Дистанційне навчання в системі школа-університет. Післядипломне і корпоративне навчання. Стратегія розвитку системи дистанційного навчання. Створення системи дистанційного навчання. Моделі, системи і стандарти дистанційного навчання. Вибір платформи. Педагогічне проектування. Принципи створення дистанційного курсу. Підготовка розробника і тьютора. Віртуальне навчальне середовище Moodle.

Для проведення дистанційного курсу був обраний коннектівістський підхід на базі контенту, розташованого в Інтернет. Контент підбирався на базі твітів за останні 2–3 місяці.

Активні учасники дистанційного курсу запрошувалися виступити з доповіддю на школі-семінарі (31 січня – 2 лютого 2012 р).

Всього в курсі зареєструвалося 31 осіба. Відповідно до Google Analitics курс відвідало 430 осіб з 29 країн світу, 117 міст. Відвідувачів з України – 76 %, Росії – 13 %, Білорусії – 5 %. Середнє щоденне відвідування становить 30 учасників. Перегляд щотижневих сторінок коливається від 550 до 200. За час роботи курсу 12 учасників написали 68 блогів, в курсі залишено 85 повідомлень. Більше 80% учасників курсу мають досвід педагогічної діяльності більше 5 років, з них 68 % понад 10 років. Досвід використання дистанційного навчання був розподілений рівномірно. Заключну анкету заповнила 22 учасники.

Аналіз роботи курсу дозволяє зробити висновок про застосовність до учасників курсу правила «одного відсотка», відповідно до якого 90 % учасників курсу спостерігають за процесом, 9 % учасників зрідка беруть участь і 1 % учасників активні. Якщо вважати, що учасники, які заповнили заключну анкету (22 анкет) становлять 9 %, тоді все в курсі навчалося близько 200 осіб, що відповідає статистиці Google Analitics (430 учасників, повторні відвідування складає 81 %).

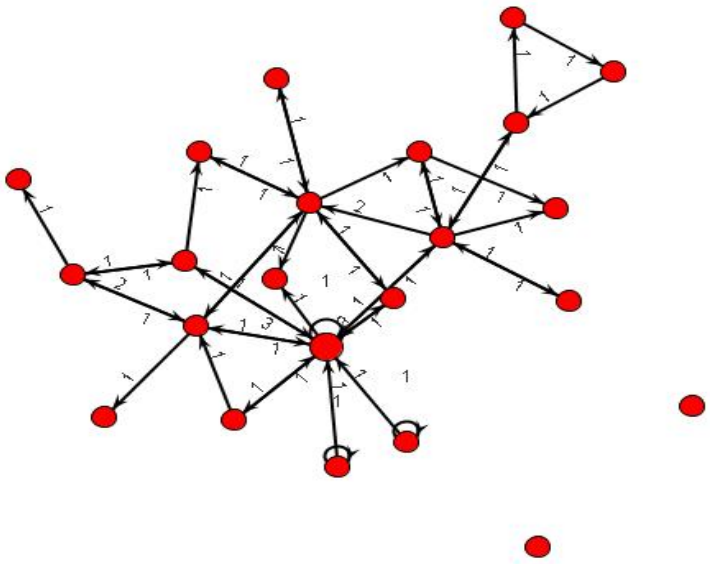


Рисунок 2 – Граф дискусії «Планування дистанційного навчального процесу» у курсі «Практикум тьютора»

На питання заключної анкети відповіло 22 учасника, це досвідчені викладачі, що мають стаж педагогічної діяльності понад 10 років і досвід дистанційного навчання понад 5 років, половина з них в курсі щотижня працювали до трьох годин (3 чол. працювали понад 8 годин). В процесі навчання практично всі учасники формулювали свої цілі, які можна звести до загального формулювання: «отримати і систематизувати знання про сучасне дистанційне навчання і досвіді інших університетів».

Аналіз щотижневих анкет, статистики відвідування сайту курсу, написаних блогів і мікроблогів показує, що у відкритому дистанційному курсі переважає неформальне і інформальне навчання (одержання сертифіката як мета не ставиться у більшості учасників), соціальне навчання підпорядковується правилу «одного відсотка». Щотижневі опитування були запропоновані учасниками курсу для організації зворотного зв'язку та рефлексії при гострій нестачі часу для роботи в курсі (середній час роботи 2–4 години на тиждень). Результати опитувань регулярно публікуються на сайті курсу для ознайомлення.

У звичайному дистанційному курсі («Практикум тьютора» брали участь 28 вчителів шкіл України, грудень 2010 р - січень 2011 р.) поєднуються формальне і неформальне навчання. Аналіз дискусії (рис. 2) показує наявність лідера, активних членів (3 чол.) і тих, які воліють бути спостерігачами. Слід зазначити, що практично всі учасники курсу виконали його програму та отримали сертифікати.

Проведений аналіз показує, що дистанційне навчання є соціальним і у ньому присутні як формальне так і неформальне навчання не залежно від типу курсу (побудованому на принципах конструктивізму чи коннективізму). У зв’язку з тим, що доля неформального навчання більша за формальне, треба шукати шляхи планування та управління цим навчанням. Одним з таких шляхів може бути допомога у формування персонального навчального середовища студента та його персональної мережі.

Список літератури: 1. Mapping Informal and Formal Learning Strategies to Real Work. Електронний ресурс. − Режим доступу: http://performancexdesign.wordpress.com/2011/05/04/mapping-informal-and-

formal-learning-strategies-to-real-work. 2. Jane Hart. You can't manage informal learning – only the use of informal media Електронний ресурс. − Режим доступу: http://www.c4lpt.co.uk/blog/2011/10/28/you-cant-manage-informal-learning-only-use-of-informal-media/. 3. Harry West. The Upsurge of Informal Learning. Електронний ресурс. − Режим доступу: http://clomedia.com/articles/view/the-upsurge-of-informal-learning/1. 4. Frédéric Domon. Learning is social by nature. Електронний ресурс. − Режим доступу: http://www.socialearning.fr/en/blog/142-enterprise-20-learning-20. 5. Bob Mosher. Пять мифов о неформальном обучении. Електронний ресурс. − Режим доступу: http://www.smart-edu.com/stati-korporativnoe-obuchenie/pyat-mifov-o-neformalnom-obuchenii.html. 6. Clive Shepherd. The formal learning toolkit. Електронний ресурс. − Режим доступу: http://onlignment.com/2011/11/the-formal-learning-toolkit/?utm_source=dlvr.it&utm_medium=twitter. 7. Dianne Rees. Performance, strategies, and social learning. Електронний ресурс. − Режим доступу: http://www.entreprisecollaborative.com/index.php/en/articles/217-performance-strategies-et-social-learning. 8. Strategies for Creating Informal Learning Environments. Електронний ресурс. − Режим доступу: http://www.knowledgejump.com/learning/strategy.html. 9. Patsula P. J. Applying Learning Theories to Online Instructional Design. [Електронний ресурс]. − Електронні дані. − Режим доступу: http://www.patsula.com/usefo/webbasedlearning/tutorial1/learning_theories_full_version.html. 10. Jane Hart. What Really is Social Learning? Електронний ресурс. − Режим доступу: http://c4lpt.co.uk/library/janes-articles-and-presentations/what-really-is-social-learning/. 11. Charles Jennings. Social & Workplace Learning through the 70:20:10 Lens. Електронний ресурс. − Режим доступу: http://charles-jennings.blogspot.com/2011/08/social-workplace-learning-through.html. 12. Jane Hart. 10 Ideas How To Use Social Media To Work and Learn Smarter – as a Teacher. Електронний ресурс. − Режим доступу: http://c4lpt.co.uk/ library/janes-articles-and-presentations/10-ideas-how-to-use-social-media-to-work-and-learn-smarter-as-a-teacher/. 13. Young Park, Gyeong Mi Heo and Romee Lee. Blogging for Informal Learning: Analyzing Bloggers' Perceptions Using Learning Perspective. - Educational Technology & Society, 14 (2), 149–160. Електронний ресурс. − Режим доступу: http://www.ifets.info/ jour-

nals/14_2/13.pdf. 14. Liz Wilson. Why content curator is not editor. Електронний ресурс - Режим доступу: http://community.paper.li/2012/03/07/why-a-content-curator-is-not-an-editor/. 15. The Role of Content Curator in Social Media Marketing. Електронний ресурс - Режим доступу: http://www.kpdi.com/kpdi/post/the-role-of-content-curator-in-social-media-marketing/.
16. Alexander McAuley, Bonnie Stewart, George Siemens and Dave Cormier. The MOOC Model for Digital Practice, 2010. – 63 p. 17. Ken Masters. A Brief Guide To Understanding MOOCs. The Internet Journal of Medical Education. 2011 Volume 1 Number 2 Електронний ресурс. − Режим доступу: http://bit.ly/hZGiVG. 18. G. Siemens. The best learning of my life Elearnspace Електронний ресурс - Режим доступу: http://www.elearnspace.org/blog/2012/02/28/the-best-learning-of-my-life/. 19. Osvaldo Rodriguez. Two distinct course formats in the delivery of MOOCs. Електронний ресурс - Режим доступу: http://cor-ar.blogspot.com/2012/03/two-distinct-course-formats-in-delivery.html.

Лементаренко М. Д.
Роганська гімназія

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

Концептуальною основою проблемного навчання, на наш погляд, є теорія проблемного навчання, розроблена і застосована в 1894 р. американським філософом, психологом і педагогом Дж. Д'юї, що одержав подальший розвиток у працях, зокрема, французьких вчених і педагогів А. Бассиса, М. Юбера, вітчизняних учених: А. В. Брушлинського, Т. А. Ільїної, І. А. Ильницької, А. М. Матюшкіна, М. І. Махмутової й інших. Ідея проблемного навчання не нова. В академії Платона й у ліцеї Аристотеля застосовували проблемні методи, утягуючи учнів у пошук аргументів і контраргументів під час обговорення тих чи інших проблем.

Сьогодні під проблемним навчанням розуміється така організація навчального процесу, що припускає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів, що сприяє розвитку творчого мислення й оволодінню продуктивними знаннями, навичками, уміннями.

Теорія і практика проблемного навчання розробляється насамперед на підставі досягнень психології мислення. Внутрішні закономірності мислення мають пряме відношення до процесу навчання. Мислення визначається як процес, що складає безупинну взаємодію людини з об'єктом пізнання.

У процесі навчання включення пізнаваного об'єкта в нові системи зв'язків і відносин з іншими об'єктами, ми вважаємо дозволяє відкривати в ньому всі нові властивості й ознаки, проводити аналіз цих відносин і новий синтез елементів, виділених аналізом, йдучи до нових узагальнень. Без формування мислення немає засвоєння знань, тому що обидва процеси включають аналіз, синтез, узагальнення.

Для засвоєння готових знань і способів рішення задач, використання їх надалі необхідна деяка власна робота думки. Психологічні закономірності мислення і закономірності засвоєння знань в цілому збігаються. Мислення і знання невіддільні один від одного.

У ході психологічних досліджень було виявлено, що найбільш яскраво процеси мислення виступають при постановці і рішенні людиною різних проблем, інакше кажучи, проблемність невід'ємна риса і пізнання, і мислення: мислення, будучи опосередкованим пізнанням, бере свій початок у проблемності пізнання. Мислення відкриває нове знання і використовує вже наявні знання.

Отже, можемо зробити висновок, що організація самостійного пошуку студентами в процесі навчання приводить і до засвоєння нових знань, і до розвитку мислення.

Для педагогічної практики це положення психології мислення має виняткове значення, тому що викладача завжди хвилює питання формування міцних знань, умінь, навичок і розвитку творчого мислення своїх студентів.

Розуміння співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов психічного розвитку особистості (у тому числі мислення) допоможе розкрити сутність і продуктивність проблемного навчання. У внутрішні умови входять насамперед особливості мислення студента, мотивація, що виражається в його ставленні до задачі, до обставин його дій при рішенні цієї задачі (прийняти чи не прийняти проблему, поставлену вчителем), минулий досвід і придбані знання, що визначають просунення і його логічний лад.

На наш погляд, мотивація займає ключове місце у внутрішніх умовах. Вона здійснює запуск власної роботи думки студентів. Їх власна розумова робота призводить до засвоєння знань. Рубінштейн вважає: «Можливість освоєння і використання людиною пропонованих знань – понятійних узагальнень і способів дій або операцій – залежить від того, наскільки в процесі власного його мислення створені внутрішні умови для їхнього освоєння і використання».

З цих фактів варто зробити важливі для педагогічної теорії і практики висновки. Щоб відбулося засвоєння знань, навіть при подачі готових узагальнень і способів дій необхідно організувати власну роботу думки студентів.

Психологічна теорія мислення відзначає, що початковим моментом мислення, джерелом творчого мислення є проблемна ситуація.

Проблемну ситуацію психологи визначають як психічний стан особистості, при якому виникає пізнавальна потреба в результаті якихось протиріч: між знанням і незнанням, життєвими представленнями і науковими,

наприклад, коли студент не може досягти мети за допомогою відомих йому способів дії, знань.

Саме проблемна ситуація будить думку студентів, викликає визначену пізнавальну потребу, дає необхідну спрямованість їхньої думки і тим самим створює внутрішні умови для засвоєння нового матеріалу. Тому що навіть у випадку прийняття і розуміння ними задачі проблемна ситуація необхідна для діяльного стану мозку, що забезпечує, на думку Н. А. Менчінської, придбання нових знань, тобто утворення нових зв'язків.

Проблемна ситуація як психічний стан суб'єкта народжує той самий неусвідомлюваний внутрішній мотив, що А. Н. Леонтьев називав реально діючим мотивом і який включає особистість в діяльність. Проблема усвідомлюється «зсередини» за допомогою проблемної ситуації.

Проблемна ситуація як дидактичний прийом дозволяє викладачу керувати ззовні процесом включення думки студентів, використовуючи для цього різні шляхи і засоби. Основні шляхи створення проблемної ситуації:

- вплив на емоції і почуття студентів (хвилювання, здивування, потрясіння і т.п.);
- показ життєвої, практичної значимості досліджуваного;
- показ особистісної значимості досліджуваного.

Способів створення проблемних ситуацій багато. Вони залежать від специфіки дисципліни, а головне, від творчих можливостей особистості викладача. На думку М. І. Махмутова, проблемні ситуації можуть виникати:

- при зіткненні учнів з фактами, що вимагають теоретичного пояснення;
- при організації практичної роботи;
- при формулюванні гіпотез;
- при спонуканні до порівняння, зіставлення, протиставлення;
- при дослідницьких завданнях.

У психологічну структуру проблемної ситуації, розроблену А. М. Матюшкіним, входять наступні компоненти: невідоме – нове засвоюване поняття, відношення, спосіб тощо; пізнавальна потреба, що спонукує молоду людину до розумової активності, і його інтелектуальні можливості, що включають його творчі здібності, придбані знання і досвід.

Невідоме повинно представляти не одиничний факт, що зустрічається в житті, а мати ступінь узагальненості, проявом деякої закономірності.

Для виникнення інтересу, бажання думати недостатньо наявності невідомого, що відбиває предметно – змістовну сторону мислення: необхідні компоненти, що представляють мотиваційну сторону мислення. Пізнавальну потребу збуджує протиріччя, що є ядром проблемної ситуації, але таке протиріччя, що відповідає інтелектуальним можливостям студентів.

Протиріччя можуть бути різного роду:

1. Між старими, уже засвоєними знаннями і новими фактами, що виявилися в ході рішення задач.

2. Між тими самими по характеру знаннями, але більш низького і більш високого рівня.

3. Між науковими, життєвими і практичними знаннями.

Розглянуте вище допомагає розкрити дидактичний зміст застосовуваної в навчальному процесі ситуації як психологічної категорії, що характеризує початковий момент мислення.

Проблемна ситуація збуджує у студентів потребу знайти відповідь у фактичному матеріалі, запропонованому викладачем. Тому традиційне пояснення, щоб стати «проблемним викладом», повинне містити проблемні ситуації, котрі аналізуються студентами, і задачі, що випливають з цих ситуацій проблеми та вирішуються самим викладачем. Але в ході викладу у студентів виникають сумніви, питання, що неминуче припускають співучасть слухачів у суперечливому процесі доказового рішення поставлених задач. Ця співучасть виражається в рівнобіжному (із викладачем) уявному аналізі студентами обговорюваної проблеми, тому що проблемний виклад «змушує» до розумової діяльності, включає мислення останніх. У залежності від ступеня проблемності і рівня пізнавальної самостійності студентів М. І. Махмутов виділяє три види проблемного викладу навчального матеріалу: метод монологічного міркування, метод доказового викладення і метод діалогічного викладу.

З назви «метод монологічного міркування» зрозумілий зміст цього методу. Метод доказового викладу – такий виклад матеріалу вчителем, при якому він створює проблемні ситуації, розкриваючи суперечливість дані науки, показує логіку руху думки вченого до істини, не ховаючи помилок і оман. Супроводжується емоційний виклад, як правило, демонстрацією досвідів, картин, моделей тощо. Самостійність студентів при цьому методі так само, як і при

монологічному міркуванні, мала, але ці методи не виключають у них питань до викладача, окремих реплік, що характеризують їхній емоційний сплеск.

Метод діалогічного викладу являє собою діалог викладача зі студентами. Педагог заздалегідь планує систему проблемних питань, створює систему проблемних ситуацій, хоча це не виключає можливості експромтом виникаючих питань.

Наступний метод, що належить до проблемних, – метод евристичних завдань, чи евристична бесіда. Суть його полягає в тому, що відкриття нового чи правила закону відбувається самими студентами під керівництвом і за допомогою викладача шляхом сполучення діалогу із систематичною постановкою проблемних питань і задач, таких, котрі створюють цей особливий психічний стан, що будить думку студентів.

Найбільш ефективним методом проблемного навчання ми вважаємо дослідницький метод. Він організується шляхом постановки перед студентами теоретичних і практичних дослідницьких завдань, що мають високий рівень проблемності. В останньому випадку дослідницьке завдання припускає повний цикл самостійних учбово-пізнавальних дій студентів: від збору інформації, аналізу, самостійної постановки проблеми до її вирішення, перевірки рішення і застосування нових знань на практиці.

Описані методи проблемного навчання, як бачимо, засновані на створенні проблемних ситуацій, активної пізнавальної діяльності студентів, котрі складаються з пошуку і вирішенні питань, котрі потребують актуалізації, аналізу, застосування власних практичних дій.

Проблемне навчання вимагає застосування не тільки різноманіття методів, але і форм його організації. До таких форм навчальних занять можна віднести проблемний урок і майстерню. Технологічна схема навчання на уроці вкладається у наступну систему дії педагога (рис. 1):

- створює проблемну ситуацію (педагогічну), використовуючи різні засоби;
- формулює чітко і ясно основну проблему, що виникла вже в головах студентів;
- направляє студентів на її вирішення шляхом створення приватних проблемних ситуацій і часток проблемних завдань і організації пошуку їхнього рішення;
- повертає студентів до вирішення основного проблемного питання, що схвилювало їх на початку уроку;

• організує рішення задач, що переслідують мету застосування нових отриманих знань про відкриту закономірність, явище, закони;

• підводить підсумки заняття, орієнтуючи студентів до самоаналізу.

ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА НА ПРОБЛЕМНОМУ ЗАНЯТТІ

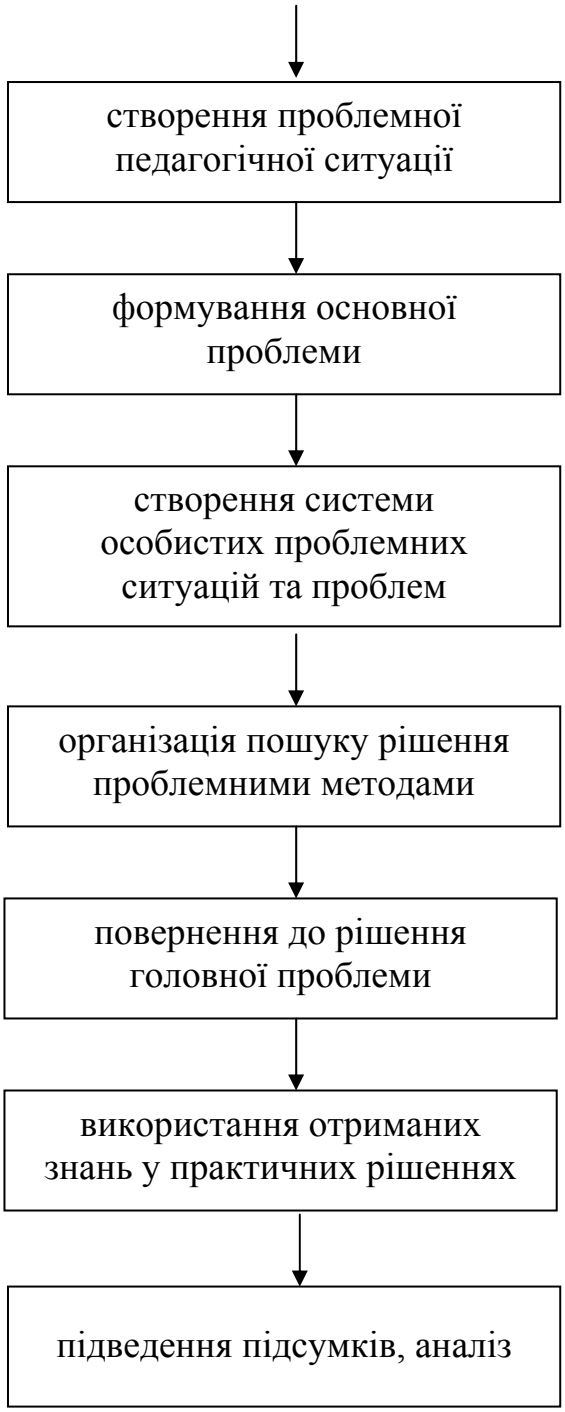


Рисунок 1

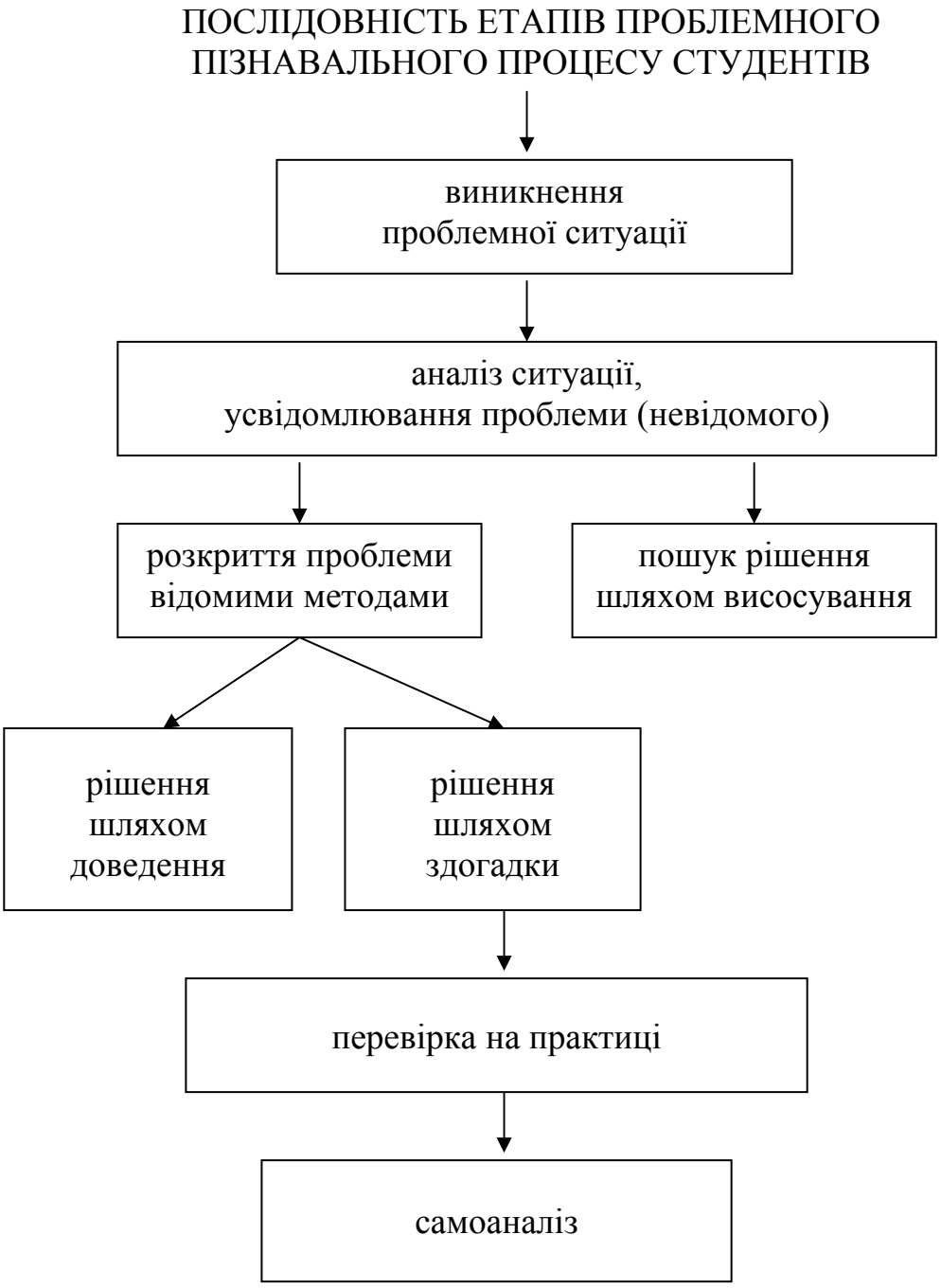


Рисунок 2

Отже, ми спробували показати, з яких етапів (рис. 2) складається і за допомогою яких способів і прийомів може бути здійснена проблемна організація навчального процесу при навчанні студентів. Основною ланкою її є проблемна ситуація, що допомагає побачити, усвідомити, сформулювати і особисто прийняти проблему. Треба, щоб наступні кроки і вирішення задач виступали в явному виді для студентів як процес розв'язання цієї проблеми.

Список літератури: 1. Булатова О. С. Искусство современного урока. – М., 2006. – 251 с. 2. Васильєв В. В., Анохіна Т. М. Сучасні педагогічні технології. – Воронеж: ВОІПКРО, 2003. – 180 с. 3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. / Автор-укладач Новолокова Н. П. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 176 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»). 4. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2004. – 368 с. 5. Лизинський В. М. Приемы и формы учебной деятельности. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – 160 с. 6. Методичний порадник: форми і методи навчання / Автор-укладач Б. О. Житник. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 128 с. 7. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін..; За заг. ред. О. М. Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с. 8. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие / Под ред. Гребенкиной Л. К., Байковой Л. А. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с. 9. Практична педагогіка. 99 схем і таблиць. / Автори-укладачі Новолокова Н. П., Андрєєва В. М. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 117 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).

Лисеная А. М.
НТУ «ХПИ»

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В настоящее время наблюдаются негативные тенденции в сфере образования, в том числе и вузовского, связанные со снижением мотивации учебной деятельности учащихся, социальной ценности образования, девальвации взрослости, ответственности, зрелости. Данная ситуация в системе образования требует усиления психологических факторов учебной деятельности, которые выполняют регулятивную роль в обеспечении успешности в учебе. Регуляция эффективности учебной деятельности осуществляется как «жесткими» регуляторными факторами (интеллект, темперамент, психофизиологические особенности индивида), так и «гибкими» факторами – мотивацией, когнитивными стилями, метапрограммами, жизненными сценариями, которые имеют высокую вариативность и являются мишенями развивающего психолого-педагогического влияния.

Мотивация учебной деятельности обеспечивает высокую эффективность и результативность обучения, усиливает познавательную активность студентов, превращает внешнюю регуляцию в саморегуляцию. Интерес к проблеме мотивации учебной деятельности увеличился в связи с введением кредитно-модульной системы, которая предполагает увеличение доли самостоятельной работы и ориентирована на зрелую ответственную личность, способную самостоятельно мыслить, принимать решения, активно участвовать в учебном процессе и находиться в постоянном личностном развитии. Уровень личностной зрелости находит свое выражение в системе мотивов, которые являются фундаментом любой деятельности, в том числе и учебной, с одной стороны, а личностный рост и развитие личности влияют на формирование зрелых мотивов, с другой стороны. В связи с этим психологическое сопровождение учебной деятельности, целенаправленное формирование мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов, их личностный рост и развитие становятся в современных условиях неотъемлемой частью обучения и воспитания личности студента в высших учебных заведениях.

По результатам психологического исследования структуры мотивации учебной деятельности студентов, проведенного в 2009–2010 гг. в Национальном аэрокосмическом университете им. Н. Е. Жуковского «ХАИ» на технических и гуманитарных факультетах выявлены следующие особенности мотивации успешных и неуспешных студентов:

1. В группе успешных студентов количество мотивов, имеющих личностное значение намного больше, чем в группе неуспешных студентов. Этот факт означает, что высокая учебная успеваемость базируется на развитой системе самомотивации, а обнаруженные мотивы могут быть использованы как мишени непрямого влияния на успеваемость.

2. Полноценно функционирующими мотивами успешных студентов являются мотивы «получение престижной профессии» и «успешно учиться». Эти мотивы непосредственно связаны с учебной деятельностью, но являются фиксированными на процессе (учиться, получить образование), а не на результате (для чего я учусь), что свидетельствует о несформированности учебных целей.

3. Обеднение, упрощение мотивационной структуры успешных студентов на выпускных курсах (уменьшение количества мотивов). Это объясняется тем, что на старших курсах происходит качественная трансформация учебной деятельности – учебно-познавательная деятельность заменяется учебно-профессиональной. А в связи с проблемами трудоустройства выпускников в современных условиях мотивация «получение престижной профессии», связанная с будущей профессией, уменьшается.

4. Большое число студентов мотивированы на успешную учебу узкими семейными мотивами (оправдание ожиданий родителей, реализация родительских установок). Такая «инфантильная» мотивация со временем перестает работать и требует замены на более зрелую, личностно значимую, социально или профессионально обусловленную.

5. Отсутствие связи высшего образования с будущей профессиональной деятельностью и с жизненной реальностью не способствует формированию профессиональной мотивации, которая поддерживает учебную деятельность студентов.

Для поддержания высокого уровня мотивации обучения исследователи предлагают ряд рекомендаций: построение учебного процесса на

принципах тесной связи образования с профессиональной деятельностью и реальностью жизни, привлечение к преподавательской деятельности специалистов, которые имеют практический опыт в отрасли образования, обеспечение индивидуальных форм общения в учебном процессе между преподавателем и студентом и др. [4].

На наш взгляд для поддержания уровня мотивации обучения особенно важной является проблема «личной встречи» студента и преподавателя еще и в связи с концепцией Болонского процесса, когда основной упор делается на самостоятельную работу студентов, а преподаватель превращается в информатора. Необходимость этой «встречи» диктуется тем фактом, что главным моментом всякого коммуникативного влияния является межличностный контакт коммуникатора и реципиента, который развивается за логикой субъект-субъектного взаимодействия. Преподаватель, взаимодействующий как информатор, передает учебный материал как «вербальную продукцию» не имеет никакого развивающего влияния на личность студента и его мотивацию. Такое взаимодействие исключает межличностный контакт, деперсонифицирует учебный материал, сводит его до уровня «голого» знания, оторванного от жизни. И только «личная встреча» студента с носителем информации превращает текст в «живую информацию», наполненную личностным смыслом, качествами, мотивами, компетентностью, вовлеченностью в предмет преподавателя, который становится значимым ресурсом в мотивации и развитии обучающегося.

Одним из методов формирования и поддержания высокого уровня мотивации учебной деятельности, на наш взгляд, является человекоцентрированный подход, применяющийся в современном мире в политике, бизнесе, образовании, обучении, социальной работе, психотерапии. Человекоцентрированное обучение – это не технология, не метод, а особая педагогическая философия, связанная с личностным мировоззрением и способом бытия человека в мире, в которую входят вера в позитивную природу человека, значимость свободы выбора и взятие на себя личной ответственности. Автор этого подхода Карл Роджерс называл свою концепцию «вызовом нашему привычному способу бытия, мышлению и отношениям» [2, С. 43]. Первая презентация концепции и практики обучения, центрированного на учащихся, состоялась в 1952 году в Гарвардском универ-

ситете на международной конференции, посвященной новым педагогическим технологиям. Выступление К. Роджерса имело эффект взорвавшейся бомбы. Дальнейшая педагогическая и психотерапевтическая практика привела К. Роджерса к осознанию универсальной природы тех межличностных отношений, которые были открыты и исследованы им в сфере психотерапии и педагогики. В 70-е годы 20 ст. К. Роджерс провел ряд экспериментов своей концепции в области образования. Группы учащихся, которые обучались по методу человекоцентрированного обучения, имели высокие показатели в сравнении с контрольной группой по следующим критериям: уровень интеллекта, самооценка, успеваемость, отношение к школе, креативность, кооперация, и низкий уровень тревожности [2, С. 26].

Карл Роджерс в 40-е г. 20 ст. создал новый метод психотерапии – клиент-центрированную психотерапию, в которой основным механизмом изменения и развития личности является особая природа межличностных отношений между психотерапевтом и клиентом. К. Роджерс определил необходимые и достаточные условия успешной психотерапии, одним из элементов которой является особая природа терапевтического контакта, основанного на когруэнтности терапевта, безусловном принятии терапевтом своего клиента и эмпатии. Дальнейшее развитие своей теории и метода К. Роджерс связал с педагогической практикой и создал свой особый стиль преподавания – преподавание, центрированное на ученике, в отличие от преподавания, центрированного на предмете и преподавания, центрированного на учителе.

Основными принципами человекоцентрированного обучения являются: создание психологического климата доверия и поддержки между преподавателем и студентами, обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса, актуализация мотивационных ресурсов учащихся, личностное развитие преподавателей и учащихся, развитие у преподавателей особых личностных установок.

В рамках нового стиля преподавания, центрированного на ученике (студенте) предполагается формирование нового типа учителя – фасилитатора, основная задача которого состоит в стимулировании и инициировании осмысленного обучения и личностного развития учащихся. К. Роджерс

считал, что одним из недостатков традиционной системы образования является чрезмерная переоценка роли преподавателя, роли предмета и недооценка роли ученика. С его точки зрения, учащийся должен быть активным субъектом процесса обучения и предложил перенести акцент в обучении с преподавания как способа передачи знаний и дальнейшую их оценку на фасилитацию – активизацию, поддержку и понимание учащихся со стороны преподавателя. Фасилитация как новый стиль преподавания, возможен не через школьные и образовательные реформы, а через перестройку личности учителя, не благодаря развитию его навыков и умений, а благодаря его личностному росту. Преподаватель-фасилитатор выстраивает свои отношения со студентами на основе трех основных характеристик:

- открытость, конгруэнтность, искренность в обмен на ролевое поведение;

- педагогический оптимизм и доверие – внутренняя уверенность преподавателя в способностях студентов к развитию и обучению;

- эмпатия – понимание внутреннего мира, позиций, личностных смыслов, чувств и переживаний учащихся.

Устанавливая педагогический контакт со студентами на основе вышеупомянутых характеристик, преподаватель-фасилитатор создает для них благоприятные условия для познания и принятия себя, развития познавательных и творческих способностей, инициативы и предприимчивости, стимулирует самостоятельность, осмысленность и групповую сплоченность. Способы взаимодействия преподавателей-фасилитаторов со студентами предполагают: индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся, обращение внимания преподавателя на чувства и переживания студентов, частое вступление в диалог и обсуждение вопросов, сотрудничество со студентами при планировании учебно-воспитательной работы, чувство юмора, получение обратной связи от студентов, предоставление права выбора студентам формы обучения, совместное со студентами оценивание их знаний. При этом ответственность за результаты обучения лежит на студенте, преподаватель несет ответственность за собственный профессионализм.

Человекоцентрированный подход выделяет два типа обучения: бессмысленное – принудительное, безличное, оцениваемое извне, направлен-

ное на усвоение предмета, ориентированное на интеллект и память учащихся и осмысленное – свободное, самостоятельно инициируемое и оцениваемое учащимися, направленное на получение личного опыта и личностное развитие, ориентированное на личностные смыслы и опыт [2, С. 63]. В связи с этим, содержание предмета должно иметь отношение к жизненным интересам учеников. Они должны видеть, что между изучаемой дисциплиной и их потребностями имеется связь, какой бы отдаленной она ни была на самом деле.

Осмысленное обучение является необходимым элементом человекоцентрированного обучения, главным средством которого является установление педагогического контакта между преподавателем и студентом. Педагогический контакт формирует интерес учащихся к предмету, эмоциональную вовлеченность в учебный процесс, взаимный интерес преподавателя и студента к личности друг друга. Педагогический контакт в рамках данного подхода имеет следующие характеристики: индивидуальный, дифференцированный подход преподавателя к студентам; основное внимание преподавателя уделяется чувствам, смыслам и переживаниям учащихся; преподаватель часто вступает в открытый диалог со студентами; сотрудничество с учащимися при планировании работы; активное участие студентов в аттестации их знаний; творческий подход к учебному процессу. Педагогический контакт, центрированный на ученике, формирует активную учебную среду, инициирует совместное сотрудничество студентов между собой и с преподавателем, развивает инициативу, креативность и способности учащихся, вызывает чувство удовольствия от учебного процесса.

Социально-политические, экономические, культурные, идеологические изменения в нашем обществе за последние десятилетия сформировали некоторые социально-психологические особенности современной молодежи, в том числе, студенческой молодежи. Для современных студентов в иерархии ценностей на первом месте стоят личная эффективность и успешность в материальной, профессиональной и социальной сферах. Достижение личной эффективности возможно в том случае, если тенденция к самоактуализации не блокируется внешним контролем и ограничениями свободы самовыражения. Современные студенты хотят быть самостоятельными и независимыми, иметь свободу выбора и самовыражения, хотят

быть ответственными и принимать участие в решении вопросов, связанных с учебным процессом, хотят конгруэнтности, поддержки и эмпатии в отношениях с преподавателями. Эти потребности студентов могут быть удовлетворены в проведении практических занятий в формате роджерианских «групп встреч» применительно к учебному процессу. Основными правилами, поддерживающими работу роджерианских «групп встреч» являются: создание климата психологической безопасности, свободный обмен мнениями, смыслами, чувствами и переживаниями, взаимная поддержка и принятие, конгруэнтность, обратная связь и личный психологический опыт. Группы встреч могут помочь студентам в познании самих себя, в осознании своих потребностей, желаний, страхов, сомнений, научить их раскрываться и взаимодействовать с другими людьми.

Социальная психология выделяет два типа отношений: деловые (формальное, дистанцированное, ролевое, безэмоциональное общение) и эмоционально – личностные (конгруэнтное, близкое, безролевое, поддерживающее общение). Отношения между преподавателями и студентами занимают промежуточное положение между этими двумя типами общения. Человекоцентрированный подход в обучении предполагает приоритет отдавать эмоционально-личностным отношениям в педагогическом контакте. Но, установление открытых, эмоциональных, эмпатичных отношений со студентами неизбежно приведет к обострению у них инфантильных травм и конфликтов. При этом на эмоциональном уровне студенты могут устанавливать отношения с преподавателями трех видов:

1. *Инфантильные отношения.* В этом случае студент проигрывает с преподавателем свои детско-родительские отношения, детские травмы и конфликты, демонстрирует зависимость, покорность, обидчивость, ревность, так называемое «сиблинговое соперничество», стремится получить поддержку и внимание преподавателя. Преподаватель выступает в роли отца или матери в двух модальностях: добрых, поддерживающих и заботливых или наказующих и контролирующих. Эффективной преподавательской стратегией в этом случае является императивное влияние (влияние власти, закона, правил, контроля), необходимое для психологического «дозревания» инфантильного студента. Тенденция к самоактуализации будет проявляться в достижении студентом психологической зрелости.

2. *Подростковые отношения.* При таких отношениях студент выражает в отношениях с преподавателем подростковые конфликты, стремление к независимости и самостоятельности, бунт и протест против «родительского» контроля, отсутствие интереса к учебе, стремление отделиться и дистанцироваться. В этой ситуации эффективной преподавательской стратегией в общении со студентами является референтное влияние (влияние авторитета). Преподавателю необходимо стать для студента авторитетной личностью, образцом для подражания. Если студент будет иметь возможность идентифицироваться с преподавателем как с самоактуализирующейся личностью, он сможет активизировать в себе тенденцию к самоактуализации и разрешить свои подростковые конфликты.

3. *Зрелые отношения* – отношения двух взрослых людей, равноправных партнеров по взаимодействию, основанные на взаимном уважении, взаимопомощи и ответственности. Эффективной преподавательской стратегией является развивающее влияние.

Человекоцентрированный подход в обучении предполагает установление или развитие зрелых отношений между преподавателем и студентом с использованием стратегии развивающего психологического влияния. Главным в данной стратегии психологического влияния является признание неповторимости и уникальности психической организации каждого отдельного человека, вера в его позитивное и творческое начало и социальную обращенность. Психологическим условием реализации развивающей стратегии влияния является диалог. Две личности в состоянии диалога начинают образовывать некое общее психологическое пространство, создавать единое эмоциональное поле, в котором психологическое воздействие уступает место психологическому единству субъектов, в котором и разворачивается творческий процесс взаимораскрытия и взаиморазвития. Основными нормативами и принципами организации развивающего взаимодействия являются: эмоциональная и личностная открытость и конгруэнтность партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, безоценочность, доверительность и искренность в самовыражении.

Ядром человекоцентрированного подхода является концепция самоактуализации личности, имеющая непосредственное влияние на формиро-

вание внутренней мотивации человеческой деятельности. Идея самоактуализации личности впервые была представлена в 40–50 годы XX в. рамках гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерсом. Самоактуализация – это стремление живого существа к росту, развитию, самостоятельности, самовыражению и активизации всех внутренних ресурсов организма. Тенденция к самоактуализации присуща любому живому организму, является врожденной и выражает стремление к целостности и наиболее полной реализации потенциальных возможностей. Тенденция к самоактуализации является, с точки зрения представителей гуманистической психологии, преобладающей и мотивирующей тенденцией в человеке, главной движущей силой его развития и главной его целью. К. Роджерс полагал, что каждый человек, как только ему предоставляется такая возможность, сразу же проявляет большие способности к тому, чтобы использовать силу и внутренние ресурсы своей личности правильно и с пользой, а именно, для личностного роста и развития. Свободному проявлению тенденции к самоактуализации и саморазвитию препятствует контроль одних людей над другими: терапевты, контролирующие и манипулирующие своими пациентами, учителя, контролирующие и манипулирующие своими студентами, правительственные органы, которые контролируют и пытаются манипулировать различными слоями населения, с точки зрения К. Роджерса, блокируют врожденную способность людей к самоосознанию и саморазвитию [3, С. 83].

А. Маслоу в своей последней книге «Новые измерения человеческой природы» описал восемь способов самоактуализации индивида, или восемь типов поведения, ведущих к самоактуализации:

1. Концентрация. Речь идет о концентрации внимания на происходящем во внешнем и внутреннем мире и полной включенности и вовлеченности человека в жизнь. Только в таком случае жизнь становится наполненной, яркой, интересной, осмысленной.

2. Выбор роста. Если мы себе представим жизнь как цепь, состоящую из выборов, тогда самоактуализация – это процесс, при котором принимается решение о выборе для дальнейшего роста. В жизни нам часто приходится выбирать между опасностью и безопасностью, между движением назад и движением вперед, между комфортом и риском. Выбор роста означает, открытие нового опыта, возможно связанного с опасностью и риском.

3. Самопознание – познание своей внутренней природы, которое приводит к независимости от мнения других людей.

4. Честность и ответственность за свои действия.

5. Доверие собственным чувствам, инстинктам, суждениям и следование им.

6. Саморазвитие – непрекращающийся процесс развития потенциальных возможностей человека, использование в полной мере своих способностей.

7. Вершинные переживания: переживания любви, красоты, гармонии мира, единства с существованием, мистические и религиозные переживания.

8. Отсутствие защиты для собственного «Я» – познание и удаление защитных механизмов психики, искажающих реальность, что позволит принимать себя и окружающий мир такими, какие они есть на самом деле.

Формирование гуманитарно-технической элиты нашего общества в современных условиях предполагает наряду с профессиональной подготовкой кадров становление самоактуализирующейся личности студента, которая имеет высокий уровень мотивации во всех видах деятельности. Изучение теоретических положений гуманистической психологии дает понимание человекоцентрированного обучения, основанного на развивающей стратегии психологического влияния как высшего уровня организации отношений и общения между людьми, а потому наиболее оптимального для нормального психического функционирования и личностного развития людей, реализации их потребностей и как наиболее эффективный метод педагогических, воспитательных и мотивационных воздействий.

Список литературы: 1. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / Пер. с англ. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2002. – 272 с. 2. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с. 3. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2001. – 416 с. 4. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. – Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «ХАІ», 2011. – 40 с.

Панченко М. С.
ХБМК

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ СТУДЕНТІВ З УРАХУВАННЯМ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ

Вступ. Сучасний розвиток освітніх технологій, подальше удосконалення навчального процесу відбувається на тлі реформування системи освіти та медичної освіти, зокрема у світлі запровадження елементів Болонського процесу, що вимагає вивчення впливу новітніх форм та методів навчання на якість освіти та здоров'я підростаючого покоління. Останні роки переважна більшість країн Європейського регіону розпочала використовувати принципи стратегії досягнення «Здоров'я для всіх» як основу політики в галузі суспільного здоров'я [14]. Результати першої оцінки загальних змін, що відбуваються у Регіоні у напрямку цілей сформульованих цією стратегією, показали, що важливою проблемою залишаються вегетативні соматоформні розлади (ВСФР), що слід розглядати з позицій загальної психології як маркер психологічних проблем особистості в залежності від виховання, умов навчання та педагогічних методик [8]. ВСФР – це особливості функціонально – психологічного стану, розвиток та формування яких може бути пов'язане з умовами навчальної діяльності. У системі ідентифікації ВСФР застосовують нейрофізіологічні методи [6, 7] та психологічні показники, а найбільш доступними та традиційно застосовуваними методами залишається метод психологічного дослідження, який дозволяє врахувати значну кількість порушень та шляхом логічного виключення диференціювати ВСФР [5, 11, 12]. Інструментом ефективного протистояння поширеності ВСФР є обґрунтування та впровадження системи психолого-педагогічного моніторингу, насамперед в організованих колективах з розробкою комплексних (інтегрованих) методів боротьби з ними [10] та методів оцінки результатів проведених заходів психокорекції [2, 3]. Насамперед, реалізація психопрофілактичного підходу пов'язана із розробкою критеріїв віднесення до груп динамічного спостереження, які слугують основою для індивідуалізації психологічної корекції. Потребує детального вивчення та аналізу поширеність ВСФР серед підлітків та осіб молодого віку з ранжуванням по силі

впливу з метою визначення пріоритетів у проведенні психокорекції. Вимагає подальшого вивчення та раціоналізації система надання психолого-педагогічної допомоги у аспекті орієнтації на підвищення якості освіти.

Мета дослідження полягала у вивченні потреби та напрямків психологічної корекції функціональних розладів (на прикладі ВСФР) серед студентів вищого навчального закладу I-II рівня акредитації.

Матеріали та методи дослідження. Вивчення потреби у видах та напрямках ПК виконано за результатами скринінгового обстеження студентів Харківського базового медичного училища № 1 у віці (15÷20) р., які навчались на очній формі в період 2004–2010 р. Обстеження виконано за стандартною програмою з накопиченням даних щодо проявів ВСФР, включаючи осіб з соматичною патологією. На першому етапі діагностики ВСФР основою скринінгової методики діагностики ознак вегетативних порушень був опитувальник, запропонований А. Вейном [1] та реалізована у нашому дослідженні у вигляді комп'ютерної версії. Вказаний опитувальник складався із 11 запитань, кількісну оцінку відповідей на які виконано за методикою А. Вейна. На другому етапі діагностики ВСФР застосовано методи психологічного обстеження осіб, які за результатами скринінгу (I етап) набрали понад 15 балів (згідно методики А. Вейна). Зокрема, тест диференціальної самооцінки функціонального стану, шкалу особистісної і реактивної тривожності C. D. Spielberger, оцінку рівня нейротизму, екстрата інтроверсії вивчали за допомогою опитувальника H. I. Eysenck [7], що дозволило забезпечити сучасний класифікаційний підхід до ідентифікації психологічного стану [8].

При виконанні дослідження застосовано відомі та широко вживані статистичні методи: варіаційна статистика [4, 9], імовірнісний розподіл з оцінкою достовірності одержаних результатів [13].

Результати та їх обговорення. Виявлено, що потреба у психокорекції визначається загальною розповсюдженістю ВСФР, яка в середньому становить (433,0±6,0) ‰, коливаючись залежно від віку та статі у межах від (226,0±43,0) ‰ до (556,0±74,0) ‰, що підтверджує вплив віку та статі ($t=3,86$; $p<0,05$) на розповсюдженість ВСФР. Слід зазначити, що ВСФР серед студентів чоловічої статі достовірно ($t=3,01$; $p<0,001$) менш розповсюджені, ніж у студенток (відповідно, (369,0±19,0) ‰ та (460,0±7,0) ‰). Вод-

ночас, аналіз отриманих даних свідчить на користь більшої розповсюдженості, як ізольованих (відповідно (228,0±6,0) ‰ та (178,0±15,0) ‰; t=3,1; p<0,001), так і поєднаних з хронічними соматичними захворюваннями (ХСЗ) проявів ВСФР (відповідно (232,0±6,0) ‰ та (192,0±16,0) ‰; t=2,3; p<0,05) серед осіб жіночої статі, ніж чоловічої. У цілому, поєднання ВСФР з різними клінічними варіантами ХСЗ (питома вага сВСФР) виявлено у (51,9±3,2) % осіб чоловічої статі та (50,4±1,0) % – жіночої (p>0,05).

Нами виконано стратифікацію обстежених студентів та аналіз розповсюдженості ВСФР в стратифікованих віко-статевих групах. Так, серед 625 студентів віком до 15 років розповсюдженість ВСФР становила (300,0±18,0) ‰ та достовірно (t=1,98; p<0,05) відрізнялась залежно від їх статі: була більшою у осіб жіночої статі – (318,0±20,0) ‰ , ніж чоловічої – (226,0±42,0) ‰. Окрім того, виявлено, що у цій віковій групі частота іВСФР була достовірно (t=2,0; p<0,05) вищою серед осіб жіночої статі, ніж чоловічої (відповідно (197,0±17,0) ‰ та (129,0±29,0) ‰), а частота поєднаних клінічних варіантів ВСФР з ХСЗ була однаковою (відповідно (121,0±14,0) ‰ та (97,0±31,0) ‰). Уцілому, поєднання ВСФР з різними ХСЗ виявлено у (57,1±10,8) % осіб чоловічої статі та (61,9±3,7)% – жіночої (p>0,05).

Серед 913 студентів віком до 16 років розповсюдженість ВСФР становила (391,0±13,0) ‰ та достовірно (t=3,0; p<0,001) відрізнялась залежно від статі: була більшою у осіб жіночої статі – (342,0±17,0) ‰ , ніж чоловічої – (230,0±33,0) ‰. Окрім того, виявлено, що у цій віковій групі частота іВСФР була достовірно (t=4,9; p<0,0001) вищою серед осіб жіночої статі, ніж чоловічої (відповідно (205,0±15,0) ‰ та (149,0±28,0) ‰), а частота поєднаних клінічних варіантів ВСФР з ХСЗ була також достовірно (t=2,2; p<0,05) вищою серед осіб жіночої статі (відповідно (137,0±13,0) ‰ та (81,0±21,0) ‰). Уцілому, поєднання ВСФР з різними ХСЗ виявлено у (35,1±7,8) % осіб чоловічої статі та (12,0±1,1) % – жіночої (t=2,9; p<0,001).

Серед 1410 студентів віком 17 років розповсюдженість ВСФР становила (441,0±14,0) ‰ та достовірно не відрізнялась (t<1,96; p>0,05) залежно від статі: у осіб жіночої статі – (447,0±12,0) ‰ , чоловічої – (401,0±37,0) ‰. У цій віковій групі, як і в попередніх, частота іВСФР була достовірно (t=2,9; p<0,001) вищою серед осіб жіночої статі, ніж чоловічої (відповідно (267,0±12,0) ‰ та (175,0±29,0) ‰), а частота поєднаних варіантів ВСФР з

ХСЗ була однаковою (відповідно (230,0±12,0) ‰ та (226,0±31,0) ‰). Уцілому, поєднання ВСФР з різними ХСЗ виявлено у (56,3±5,9) % осіб чоловічої статі та (51,5±2,1) % – жіночої ($t<1,96$; $p>0,05$).

Серед 1267 студентів віком 18 років розповсюдженість ВСФР становила (496,0±14,0) ‰ та достовірно не відрізнялась ($t<1,96$; $p>0,05$) залежно від статі: у осіб жіночої статі – (496,0±15,0) ‰ , ніж чоловічої – (500,0±38,0) ‰. Неи виявлено, також і достовірних відмінностей у розповсюдженості іВСФР ($t<1,96$; $p>0,05$) залежно від статі (у жінок – (259,0±13,0) ‰; серед осіб чоловічої статі – (216,0±32,0) ‰), тоді як частота поєднаних клінічних варіантів ВСФР з ХСЗ була однаковою у осіб чоловічої та осіб жіночої статі (відповідно (281,0±3,5) ‰ та (261,0±13,0) ‰). Уцілому, поєднання ВСФР з різними ХСЗ виявлено у (56,6±5,4) % осіб чоловічої статі та (52,6±2,1) % – жіночої ($p>0,05$).

Основні закономірності розповсюдженості ВСФР серед осіб чоловічої статі у визначених вікових групах характеризуються зростанням, найбільш виразним у віковому інтервалі 16–18 років. Окрім того, якщо у віці до 17 років в структурі розладів переважають іВСФР, то в старших вікових групах осіб чоловічої статі – поєднані клінічні варіанти ВСФР з ХСЗ. На відміну від осіб чоловічої статі, у жінок, на тлі достовірно більшої розповсюдженості ВСФР практично у всіх досліджуваних вікових групах, має місце формування поєднаних клінічних варіантів ВСФР з ХСЗ (ефект «віддаленої соматизації»). Кількісні моделі розповсюдженості ВСФР дозволяють, маючи відповідну демографічну характеристику стратифіковах груп, визначати ймовірну розповсюдженість розладів, що є значимим для планування змістовної структури медико-психологічного моніторингу.

Індексний аналіз ізольованих та поєднаних ВСФР виконано з використанням запропонованих узагальнюючих показників, зокрема статевого індексу соматизації (S_{CI}; співвідношення поєднаних та ізольованих клінічних варіантів СВФР у статевих групах відповідного віку) і вікового індексу соматизації (S_{BI}; співвідношення поєднаних та ізольованих клінічних варіантів СВФР у вікових групах відповідної статі). Вказані індекси відображають процес зростання ризику формування поєднаних клінічних варіантів ВСФР з хронічними соматичними захворюваннями та можуть бути використані в системі психологічного моніторингу в комплексі з іншими факторами.

Саме тому, використовуючи когортний метод проспективного спостереження, нами виконано вивчення розповсюдженості ВСФР з поглибленим клініко – психологічним обстеженням для верифікації психологічного стану. З цією метою сформовано чотири когорти студентів, які впродовж трьох років навчання були задіяні у психологічному моніторингу. Це дозволило, з одного боку отримати відтворювані дані щодо частоти ВСФР, з іншого – забезпечити етапність моніторингу впродовж навчання з урахуванням психологічних, педагогічних та організаційних умов запровадження сучасних стандартів освітньої підготовки.

Висновки. 1. Виконання дослідження у стратифікованих віко – статевих групах студентів дозволило виявити базові закономірності щодо поширеності ВСФР, взаємозв'язків між поширеністю та віком і статтю, а також отримати дані щодо структури розладів у різних вікових та статевих групах з визначенням узагальнених індексів. 2. Загальна розповсюдженість ВСФР в середньому становить (433,0±6,0) ‰, коливаючись залежно від віку та статі у межах від (226,0±43,0) ‰ до (556,0±74,0) ‰, що демонструє потребу у виконанні психологічного моніторингу з урахуванням умов навчальної діяльності. 3. Доведено, що розповсюдженість ВСФР та фактична структура їх варіантів визначається віком та статтю, тоді як вплив інших факторів потребує проведення проспективного аналізу поширеності ВСФР у взаємозв'язку з аналізом факторів та умов навчальної діяльності студента, насамперед у віковому інтервалі 15–17 років (І курс коледжу). 4. Серед осіб чоловічої статі у досліджуваних вікових групах має місце зростання поширеності ВСФР, найбільш виразне у віковому інтервалі 16–18 років: у віці до 17 років в структурі розладів переважають іВСФР, то в старших вікових групах осіб чоловічої статі – поєднані клінічні варіанти ВСФР. На відміну від осіб чоловічої статі, у жінок, на тлі достовірно більшої розповсюдженості ВСФР має місце формування поєднаних варіантів ВСФР. Цю закономірність слід враховувати при проведенні індивідуальної психокорекції.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням впливу факторів та педагогічних і організаційних умов навчального процесу шляхом проведення психолого-педагогічного моніторингу студентів.

Список літератури: 1. Вегетативные расстройства: клиника, диагностика, лечение / под ред. А. М. Вейна. – Москва: МИА, 2000. – С. 54–55.

2. Личко А. Е. Личностный опросник Бехтеревского института / А. Е. Личко // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л.: Медицина, 1983. – С. 102–115. 3. Лучканова Н. Г. Пути психологической коррекции аномалий развития личности // Здоровье, развитие, личность / Под ред. Г. Н. Сердюковской, Д. Н. Крылова. – Москва, 1990. – 231 с. 4. Лищук В. А. Информатизация в клинической медицине / Клиническая информатика и телемедицина. – 2004. – № 1. – С. 7–13. 5. Максимова Н. Ю. Диагностика и коррекция поведения трудных подростков // Вопросы психологии, 1988. – № 3. – С. 43–47. 6. Методика для психологической диагностики типов отношения к болезни: Метод. рекомендации / ред. Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Карпова Э. Б. – Ленинград, 1987. – 27 с. 7. Михайлов Б. В., Табачников С. И., Витеннко И. С., Чугунов В. В. Психотерапия: Учебник для высших учебных заведений III-IV уровней аккредитации. – Харьков: Око, 2002. – 768 с. 8. Общая психокоррекция / под ред. А. А. Осиповой. – Москва: Творческий центр, 2000. – 510 с. 9. Соціальна медицина та організація охорони здоров'я / Заг. ред. Москаленко В. М., Вороненко Ю. В. / Підручник. – Тернопіль, 2002. – С. 50–75. 10. Ушаков Г. К. Пограничные нервно-психические расстройства. – М.: Медицина, 1987. – 304 с. 11. Country profiles on mental health in Europa / WHO. Regional Office for Europa. – Copenhagen: WHO. Regional Office for Europa. 2006. – 118 p. 12. Health for all in the twenty-first century / WHO.-Geneva: WHO, 1998. – 231 p. 13. Poque J. Y. Overcaming the limitation of currents meta-analysis of randomized controlled trials // Lancet. – 1998. – Vol.351, N7240. – P. 971–975. 14. Technical definition and commentary for use at the International Con-ference on Populations and Development / WHO. Regional Office for Europa, Copenhagen: WHO. Regional Office for Europa. 1994. – 117 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ СТУДЕНТІВ З УРАХУВАННЯМ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ

Панченко М. С.

Харківський базовий медичний коледж № 1

За результатами п'ятирічного моніторингу, на прикладі окремого класу функціональних психологічних розладів, узагальнено закономірності поширеності та їх структури. Визначені частота і характер ізольованих та

вегетативних соматоформних розладів залежно від віку та статі студентів. Доведена потреба подальшого психологічного моніторингу з урахуванням педагогічних та організаційних умов навчання.

Ключові слова: психологічні розлади, поширеність, психологічний моніторинг, педагогічні та організаційні умови навчання.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ

Панченко Н.С.

Харьковский базовый медицинский колледж №1

По результатам пятилетнего мониторинга, на примере отдельного класса функциональных психологических расстройств, обобщены закономерности их распространенности и структуры. Изучена частота и характер вегетативных соматоформных расстройств в стратифицированных половозрастных группах студентов. Доказана необходимость дальнейшего психологического мониторинга с учётом педагогических и организационных условий обучения.

Ключевые слова: психологические расстройства, распространённость, психологический мониторинг, педагогические и организационные условия обучения.

Пономарьов О. С.
НТУ «ХПІ»

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Одним з визначальних чинників успішного виконання вищою школою своєї високої місії з формування кадрового забезпечення процесу суспільного розвитку й задоволення освітніх потреб особистості студента є особистість викладача. Ця обставина висуває до нього цілу сукупність важливих вимог як стосовно його професійної компетентності, так і стосовно особистісних рис і якостей, його загальної і професійної культури. Серед множини цих якостей надзвичайно важливе місце належить такій специфічній характеристиці, як професійно-педагогічна культура. Її особливістю виступає те, що в дійсності вона характеризує не тільки особистість кожного конкретного викладача, але й навчальний заклад у цілому, його соціокультурний простір та соціально-психологічну ситуацію, характер взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу, а відтак рівень підготовки фахівців, якість їх виховання та особистісного розвитку. Таким чином, саме від педагогічної культури викладачів залежить міра готовності випускників до успішного життя й діяльності, до реалізації свого творчого потенціалу.

Поняття педагогічної культури постає не тільки надзвичайно важливою категорією педагогічної теорії і практики, але й, на жаль, одним з ще вкрай недостатньо дослідженим феноменом. Через це досить проблематичним стає сьогодні створення дієвої системи формування педагогічної культури, оцінки рівня її розвитку і належної корекції як невід'ємної і надзвичайно важливої складової загальної системи підготовки науково-педагогічного складу вищої школи підвищення його кваліфікації. Дійсно, поняття педагогічної культури протягом тривалого часу описувалося в педагогічній літературі в категоріях повсякденної свідомості й через це не претендувало на строгий науковий аналіз і пояснення. Під ним звичайно розуміли певну сукупність норм, правил поведінки, прояв педагогічного такту, педагогічної етики і володіння високим рівнем педагогічної техніки та майстерності, педагогічна грамотність та освіченість. Сьогодні ж, з усвідомленням величезної ролі педагогічної культури у виконанні освітою

своєї високої суспільної місії розпочалося активне дослідження її сутності, змісту та форм і засобів формування та ефективного застосування в навчально-виховному процесі.

Ці дослідження значною мірою стали можливі також завдяки активній розробці культурологічного підходу у філософії, соціології, педагогіці та психології. Водночас були виконані також і цілеспрямовані теоретичні та експериментальні дослідження, присвячені різним аспектам і напрямам педагогічної культури, в тому числі в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут». Зокрема, досліджуються актуальні питання професійної, світоглядно-методологічної, морально-етичної і художньо-естетичної, технологічної, комунікативної, духовної і фізичної культури особистості педагога, а також процесів трансформації педагогічної культури викладача у складну й цілісну систему загальної і професійної культури майбутнього фахівця.

Безсумнівна актуальність цієї проблеми та її визначальне значення для забезпечення якості освіти супроводжуються цілою низкою обставин, які істотно ускладнюють її успішне розв’язання.

Серед цих обставин слід вказати, по-перше, на загально визнану кризу світової системи освіти, по-друге, на відсутність належної базової психолого-педагогічної підготовки значної частини викладачів, що характерно особливо для вищих навчальних закладів інженерного профілю. По-третє, можливо, головною перешкодою на шляху формування і розвитку їх педагогічної культури стали ринкові відносини в освіті та породжувані ними прояви корупції і втрата певною частиною науково-педагогічного складу вищої школи ціннісного сприйняття своєї професії та розуміння своєї суспільної відповідальності за якість підготовки фахівців.

Про актуальність проблеми формування педагогічної культури у вищій школі, її високу теоретичну і практичну значущість свідчать роботи В. М. Гриньової, яка досліджує це явище стосовно майбутніх вчителів [1]. У свою чергу, О. В. Бондаревська підкреслює сутність педагогічної культури як суспільної і особистої цінності [2]. Істотний внесок у дослідження явища професійно-педагогічної культури викладача належить І. Ф. Ісаєву [3], В. Л. Беніну, В. Г. Кременю, Н. І. Ліфінцевій, Н. Мазуру, П. Щербаню та іншим. В їх роботах підкреслюється роль не тільки суто професійного, а й цін-

нісного значення педагогічної культури як основної характеристики особистості викладача вищої школи і характеристики ситуації у вищій школі.

Коли ж в системі життєвих цінностей викладача відсутнє ціннісне його ставлення до своєї професії та професійної діяльності, ніяка перепідготовка чи підвищення кваліфікації не будуть здатними сформувати у нього культури педагогічної діяльності. Ця теза уявляється тим більш справедливою, що існуюча система підвищення кваліфікації викладачів вищої школи, навіть не говорячи вже її надзвичайну заформалізованість, традиційно орієнтована на удосконалення їх знань у професійній сфері дисциплін, які вони викладають. Суто ж педагогічній та методичній складовим, не менш важливим елементам професійної діяльності викладача звичайно приділяється вкрай недостатня увага. Проблеми ж педагогічної культури взагалі лишаються осторонь.

Не випадково російський дослідник С. Г. Вершловський вказує з цього приводу, що сьогодні «виклики часу позначили зростаючу суперечність між традиційною системою підвищення кваліфікації, яка зберігала у цілому адаптивно-компенсаторну спрямованість, і необхідністю перебудови ціннісних основ діяльності педагогів. У якості нового підходу до оцінки якості професійної підготовки фахівця виступила *компетентність* як інтегральна характеристика, яка визначає його спроможність вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають в реальних ситуаціях професійної діяльності з використанням знань, життєвого досвіду, цінностей» [4, С. 108].

На наше глибоке переконання, рівень розвитку цієї компетентності не може вважатися достатнім, якщо розв’язання педагогом не тільки типових, а й нестандартних, так званих проблемних ситуацій не спрямоване на успішне досягнення визначених цілей освіти. Серед них чи не найважливішою автор вважає уміння педагога прищеплювати інтерес учнів чи студентів до самого процесу навчання і до дисципліни, яку він викладає, формування і розвиток їх належної мотивації до навчання саме через цей інтерес і завдяки йому.

Це наше переконання можна підтвердити цілком справедливою думкою відомого американського філософа і педагога, теоретика і практика менеджменту Р. Акоффа, який глибоко впевнений, що «примушувати дитину вчитися – значить позбавити її задоволення від процесу навчання, що

принесе набагато більшу шкоду, ніж невміння вивчити якийсь конкретний предмет». За словами авторитетного вченого, «загально визнано, що добре запам'ятовується те, що ми прагнемо вивчити; і навпаки, погано засвоюється те, що нам не цікаво» [5, С. 193]. Таким чином, пробудити інтерес студентів до знань взагалі, до навчання як процесу оволодіння цими знаннями та до належного вивчення своєї навчальної дисципліни, зацікавити їх її важливістю і практичною роллю для успішного здійснення ними майбутньої професійної діяльності та для життя взагалі стає не просто одним із завдань викладача вищої школи, але й справжнім проявом рівня розвитку його педагогічної майстерності та професійної педагогічної культури.

Вважаємо при цьому за необхідне підкреслити таку тонку відмінність між педагогічною майстерністю та педагогічною культурою, яка, на перший погляд, майже непомітна. *Педагогічна майстерність* викладача забезпечує йому можливість такого характеру викладу ним навчального матеріалу, який дозволяє кожному студенту належним чином сприйняти і зрозуміти його. В той же час *педагогічна культура* допомагає викладачеві викликати інтерес студентів до цього матеріалу, дати їм можливість відчути оволодіння ним як результат своїх власних, самостійних зусиль, самостійної інтелектуальної і пізнавальної діяльності, яка ж, до того, приносить їм глибоке задоволення і впевненість у своїх здібностях, силах і можливостях. Як свідчить практика, це ще й додатково активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Якщо педагогічна майстерність виступає вираженням технологічного, методичного аспекту діяльності викладача, то його педагогічна культура стає потужним спонукальним чинником емоційного аспекту діяльності студента. Завдяки впливу професійно-педагогічної культури викладача у студента виникає радість пізнання і зміцнюється впевненість у своїх силах і здібностях і посилюються переконання в можливості успішного досягнення своїх самих найскладніших цілей. Однак не слід і абсолютизувати наведені відмінності, оскільки в дійсності між рівнем педагогічної майстерності та педагогічною культурою викладач існує складна система різноманітних прямих і зворотних взаємозв'язків і взаємозалежностей. Можна стверджувати, що вони взаємно живлять і взаємно збагачують одне одного, підвищуючи загальний рівень професійної компетенції викладача і його ціннісне ставлен-

ня до професії. Однак педагогічна культура зумовлює сприйняття викладачем своєї професії та професійної діяльності як однієї з найважливіших життєвих цінностей та глибоке усвідомлення її істотної суспільної значущості.

Не випадково І. Ф. Ісаєв стверджує у зв'язку з цим, що «разом з визнанням соціальної цінності праці викладача педагогічна культура функціонує як якісна, професійна характеристика його діяльності. З розвитком вищої освіти, з початком становлення професорсько-викладацького корпусу професійно-педагогічна культура починає виступати об'єктивним показником умілості, професіоналізму, схильності викладача до педагогічної діяльності» [3, С. 284]. Однак вчений чомусь не підносить її до рівня однієї із власних життєвих цінностей самого викладача. На наше ж глибоке переконання, саме це й виступає основним атрибутом феномену педагогічної культури і водночас одним із спонукальних мотивів постійного її розвитку і вдосконалення. Більш того, кожному викладачеві, якщо він є справжнім педагогом, а не ремісником від освіти, необхідне чітке й глибоке усвідомлення того, що саме наявність і належний рівень розвитку його педагогічної культури власне і робить його педагогом. Педагогічній культурі притаманні також синергетичні властивості самоорганізації і саморозвитку.

Водночас можна підкреслити й таку безсумнівну значущість феномену самої педагогічної культури, яка полягає у тому, що вона дає змогу її носієві послідовно й системно прищеплювати загальну і професійну культуру своїм студентам і постійно розвивати її рівень. При цьому ефективність цього прищеплення і розвитку їх культури підвищується за рахунок того, що його здійснення має «м'який» характер, тобто коли воно відбувається непомітно, опосередковано, через вплив особистості викладача, його ставлення до своєї діяльності та до студентів, його манери спілкування, загальної і педагогічної культури. Системний характер впливу педагогічної культури викладача на особистісний розвиток студента виявляється, як ми зазначали раніше, у тому, «що разом з високоякісною фаховою підготовку студента він уміло й ненав'язливо допомагає їх особистісному розвитку. Така допомога може полягати у тому, що викладач навчає їх ставити перед собою достатньо складні й напружені цілі та успішно їх досягати, вибудовуючи раціональну стратегію і логіку спрямованої на це діяльності». Більш того, ми спеціально підкреслюємо, що «саме педагогічна культура дозво-

ляє викладачеві прищепити навички соціального оптимізму, здатність будь-яке складне завдання виконувати із задоволенням» [6, С. 49].

Сьогодні одне з основних завдань вищої школи полягає, за великим рахунком, у формуванні національної еліти, яка тільки й може розв'язати той складний комплекс проблем, які переживає Україна. Для цього така еліта має отримати не просто високу професійну і соціальну компетентність, загальну і професійну культуру, а й сформувати чіткі світоглядні позиції, моральнісні принципи і переконання. Щоб належним чином готувати фахівців на рівні справжньої еліти, науково-педагогічний склад вищих навчальних закладів сам повинен бути на рівні еліти. А це, на моє глибоке переконання, означає, що кожен викладач повинен бути високопрофесійним і висококультурним інтелігентом. Адже особистість може виховати тільки особистість. До того ж, саме представники науково-педагогічного складу вищих навчальних закладів завжди цілком справедливо вважалися справжніми, найбільш типовими інтелігентами. Саме вони утворювали істинну еліту нації і щиро прагнули формувати еліту із своїх вихованців, вкладаючи в них не тільки знання, а й свою душу і серце, прищеплюючи їм культурно-духовні цінності.

Однак сьогодні, на жаль, це становище істотно змінилося. Хоча це слід вважати цілком природним і закономірним. Адже, як справедливо вважають В. П. Андрущенко, Л. В. Губерський та М. І. Михальченко, «процес суспільного розвитку, частиною якого є процес формування і зміни еліт, можна характеризувати і як вертикальну, і як горизонтальну мобільність. Варто зауважити, ці процеси є близькими, але не одно порядковими. Якщо процес розвитку політичної еліти наголошує на аспекті політичного розвитку з особистісної і групової точки зору, коли характеризується вплив активної частини населення – еліти на владу, на діяльність мас, в цілому на політичне життя, то поняття «мобільність» більше за обсягом і охоплює не тільки один з аспектів політичного розвитку, а весь процес зародження, становлення, функціонування суспільства (стагнація, згасання, застій тощо), переміщення людей в сферах матеріального і духовного виробництва» [7, С. 75].

Але навіть у тому разі, якщо у своїх рефлексіях ми залишатимемося виключно у сфері актуальної проблематики педагогіки вищої школи, то її професорсько-викладацький склад повинен бути не тільки активним носі-

єм ідей інтелігентності, але й прагнути прищеплювати їх своїм вихованцям. Здатність і уміння прищеплювати їх, формувати і розвивати духовний світ студентства і є важливим показником рівня розвитку педагогічної культури кожного конкретного викладача і сили його педагогічного впливу на студентів. А саме цей його цілеспрямований системний вплив і виступає основним інструментом належного виконання всієї множини функцій професійної діяльності викладача – навчання, виховання, особистісного розвитку і соціалізації студента. Належне ж їх виконання можливе тільки за умови забезпечення системної цілісності всіх видів його діяльності, які у своїй єдності й сукупності прямих та зворотних взаємозв'язків утворюють загальну структуру професійної діяльності викладача (рис. 1).

Цікаво, що його аналіз дає нам змогу дійти цілком обґрунтованого висновку стосовно того, що, по-перше, саме завдяки системі взаємозв'язків і взаємозалежностей між складовими професійної діяльності викладача вищої школи забезпечується її цілісність. По-друге, ця система свідчить про те, що визначальною вимогою формування справжньої педагогічної культури має бути не просто гармонійне поєднання у його професійній діяльності всіх без винятку її складових, а бездоганне виконання кожної з них.

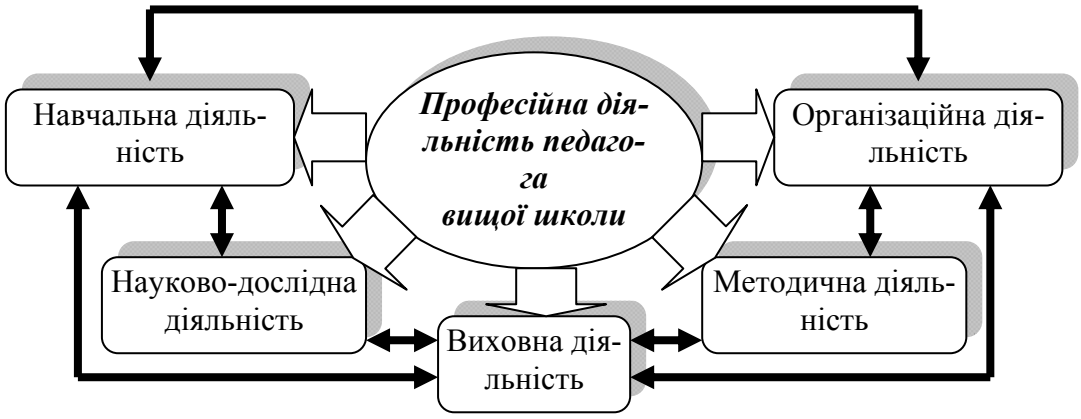


Рисунок 1 – Структура професійної діяльності педагога вищої школи

Дійсно, навчальна діяльність викладача не може бути повноцінною, якщо він не здійснює активних наукових досліджень. Адже їх результати дають йому можливість як постійно оновлювати навчальний матеріал своїх лекцій, так і залучати до наукової роботи студентів, що являє собою один з

найефективніших засобів мотивації їх навчання. Крім того, за результатами досліджень викладач отримує можливість готувати і захищати кандидатську і докторську дисертації, публікувати наукові статті та монографії, виступати з доповідями на наукових конференціях. А це сприяє його визнанню у світі професіоналів, що посилює і його авторитет серед студентів, а відтак і його виховний вплив на них, насамперед вплив особистості.

Здійснення наукових досліджень дозволяє педагогові переосмислити сутність, зміст і структуру навчального матеріалу дисциплін, які він викладає студентам, і свідомо удосконалювати методику його викладу, готувати якісне навчально-методичне і науково-методичне забезпечення процесу вивчення студентами цього матеріалу та його глибокого розуміння і засвоєння. Слід зазначити й ту обставину, що здійснення науково-дослідної діяльності може дисциплінувати людину та її сприяє підвищенню культури її мислення. Це позитивно позначається на змісті і характері всієї організаційної діяльності цієї людини як викладача, а отже і на рівні її педагогічної культури.

Слід нагадати також, що педагогічна діяльність має чітку гуманістичну спрямованість. В той же час історично через низку об'єктивних обставин склалося так, що у вищих навчальних закладах, в першу чергу інженерного профілю, істотного поширення отримав технократичний характер мислення і певне нехтування гуманістичним смислом освіти. Основною причиною цього стало те, що значну частину їх науково-педагогічного складу являють собою випускники цих же навчальних закладів, які, на жаль, не отримали свого часу належної психолого-педагогічної підготовки. Усвідомлення обмеженості та істотних хиб цієї ситуації призвело свого часу до сплеску досліджень і впровадження певних практичних дій, спрямованих на посилення гуманізації та гуманітаризації професійної, насамперед інженерної освіти.

Однак їх безсистемний характер фактично не забезпечив бажаного результату. Істотно більш корисним стало посилення психолого-педагогічної підготовки магістрів і аспірантів, впроваджене в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут», та щорічне проведення міжнародної Школи-семінару з інноваційних педагогічних технологій. Обмін думками та досвідом теоретичних досліджень і практичної діяльності між її учасниками дійсно активно сприяє формуванню і розвитку педагогічної майстерності і педагогічної культури у вищій школі.

Однак для того, щоб педагогічна культура не тільки сформувалася, але й затвердилася як одна з визначальних норм функціонування вищої школи, необхідно перш за все впроваджувати нормально-етичні принципи й потребу дотримуватися їх як імператив всієї діяльності і поведінки кожного педагога. Водночас це означає рішуче викорінення будь-яких проявів корупції, що як іржа роз'їдає систему освіти і зводить нанівець зусилля тих педагогів, які ще вважають своєю місією формування кожного студента як професіонала та особистості, а не роблять із своєї діяльності різновид кримінального бізнесу.

Без послідовного впровадження і рішучого затвердження принципів і норм педагогічної культури практично неможливою стають розробка і тим більш практичне використання нової освітньої парадигми, яка тільки і може подолати сучасну кризу освіти й узгодити її цілі, зміст і характер з новими реаліями та суспільними очікуваннями. На наше глибоке переконання саме ця парадигма буде здатна максимальною мірою задовольнити освітні потреби особистості студента, водночас м'яко й ненав'язливо допомагаючи йому ці потреби більш чітко визначити та усвідомити.

Таким чином, педагогічна культура вищої школи виступає важливим чинником і визначальною передумовою успішного розв'язання нею своєї суспільної місії і затвердження свого місця в соціокультурному просторі.

Список літератури: 1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків: Основа, 1998. – 300 с. 2. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43. 3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с. – (Высшее образование). 4. Вершловский С. Г. Теоретические и организационные проблемы постдипломного педагогического образования // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 108–115. 5. Акофф Р. Акофф о менеджменте / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с. (Серия «Теория и практика менеджмента»). 6. Пономарьов О. С. Професійна культура педагога: навч.-метод. посібник / О. С. Пономарьов, О. Г. Романовський, О. А. Ігнатюк, М. П. Згурська. – Харків: НТУ «ХПІ», 2011. – 198 с. 7. Андрущенко В. П., Губерський Л. В., Михальченко М. І. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.

Попова Г. В.
НТУ «ХПИ»

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА СПТ МЕТОДОМ ИГРОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В настоящий период развития высшего образования переход Вузов от традиционно авторитарной педагогики к адаптивно гуманистической предполагает реализацию 2-х тесно между собой связанных задач:

− внедрение личностно ориентированных технологий обучения, обеспечивающих его индивидуальную направленность;

− перевод обучения на субъектную основу с установкой на саморазвитие личности.

Возникновение новых задач обусловлено бурным развитием информации. Если раньше полученные в Вузе знания, могли служить человеку в течение всей его трудовой жизни, то в наше время стремительного роста информации их необходимо постоянно обновлять. Обновление знаний личности может быть достигнуто главным образом путем самообразования, что требует от человека познавательной активности и самостоятельности. Эти способности проявляются и развиваются в деятельности. Отсутствие условий для проявления активности и самостоятельности приводит к тому, что они не развиваются.

Использование методов активного обучения (АО) в педагогической практике во многом решает проблемы активизации учебной деятельности в вузах. Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством комплексного использования психолого-педагогических и организационно-управленческих средств. Так или иначе, методы АО лежат в основе всех современных педагогических теорий и технологий. Большинство из них направлено на введение в обучение эмоционально-личностного контекста профессиональной деятельности, на развитие мышления, познавательной активности, познавательного интереса в целом [2, 3, 5].

Р. М. Грановская отмечает, что отличительной особенностью всей группы активных методов (метод конкретных ситуаций, метод инцидента, мозговая атака, деловые игры, метод погружения, тренировка чувствительности и др.), во-первых, является то, что обучение проводится в ситуациях, максимально приближенных к реальным, позволяя материал, подлежащий усвоению, ввести в цель деятельности, а не в средство; во-вторых, осуществляется не только сообщение знаний, но и обучение умениям практического использования, что, в свою очередь, требует формирования определенных психологических качеств, и, наконец, в-третьих, организуется формирование качественно иной установки на обучение в эмоционально-насыщенном процессе коллективного творческого труда [1].

Л. А. Петровская и ряд ее единомышленников считают, что методы АО формируют у человека умение управлять стилем своего поведения за счёт сознания того, как он воспринимается окружающими, какие действия провоцируют их симпатию или антипатию. В процессе использования АО развиваются такие личные качества, как чувствительность, восприимчивость к психическому состоянию окружающих людей, их установкам и стремлениям, способности почувствовать состояние другого человека, поставить себя на место другого, взглянуть на вещи с точки зрения партнера. Это помогает выработать умение оптимально мотивировать и стимулировать человека к деятельности [4].

Использование в учебном процессе деловых игр, дискуссий и других методов АО значительно укрепляет связь «студент-преподаватель», раскрывает творческий потенциал каждого студента и позволяет оценить степень готовности к практической деятельности.

Методы АО при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

1) подчинить процесс обучения требованиям реальной практической деятельности;

2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных;

3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

Изложение основного материала. Среди методов АО одними из самых перспективных для формирования конкретных навыков по нашему

мнению являются игры, в том числе деловые игры. Сущностью деловой игры в вузе является воссоздание в студенческой аудитории условий, содержания и динамики производства, отношений занятых в нем людей. При этом с помощью имитационной и игровой моделей задается целостный контекст профессиональной деятельности специалиста, социальное и психологическое содержание его труда. Игру можно рассматривать как «моделирование по реальной деятельности специалиста» в тех или иных специально созданных педагогических ситуациях. Деловая игра выступает как средство и метод подготовки и адаптации к трудовой деятельности, социальным контактам в профессиональных ситуациях. Целью деловой игры могут являться обучение участников тем или иным приемам управления, тестирование их деловых навыков и квалификации, а также поиск оптимальных вариантов действий в различных условиях.

Целью данной статьи является описание опыта применения методики игрового проектирования при подготовке будущих психологов старших курсов (4 курс) к практической работе.

В рамках обучения студентов очной формы по специальности «психология» нами применялась такая педагогическая технология, как игровое проектирование.

Под игровым проектированием мы будем в дальнейшем понимать процесс организации игрового взаимодействия студентов, творчески разрабатывающих в ходе групповой работы проект реальной деятельности психолога. Для студентов, обучающихся по специальности «психология» при организации игрового проектирования и создании проекта был выбран такой профессиональный процесс психолога-практика, как создание тематической тренинговой программы. Проектирование тренинговой программы представляет собой важное профессиональное умение психолога. Работа по проектированию тренинговой программы является трудоемкой и обычно проходит за рамки учебного процесса.

Основной целью игрового проектирования для каждой команды студентов было создание «продукта» – тренинговой программы, дополнительной целью в рамках этого игрового взаимодействия было рекламирование предлагаемой программы. Таким образом, участвуя в игровом проектировании тренинговой программы, студенты могли приобрести разнообразные полезные профессиональные умения.

При организации игрового проектирования преподавателями были использованы следующие *методы* развития навыков креативного мышления: аукцион идей, мозговой штурм, ролевая экспертиза, обмен мнениями на форумах (конференциях). В качестве специфческого метода, способствующего возникновению тренерских умений была использована фасилитация со стороны преподавателей при разработке студентами ролевых игр по выбранной программе тренинга. Создание ролевой игры (РИ) является своего рода искусством, поэтому формализовать процедуры подготовки и проведения крайне сложно. Тем не менее можно выделить ряд подходов и принципов, позволяющих воспроизводить РИ и использовать их в воспитательных, образовательных и других целях [5, 6].

В ходе фасилитации нами использовались следующие основные этапы в подготовке и проведении РИ и наиболее существенные моменты в этой работ:

- выбор набора ролей и подробность их описания (зависит от материала, целей и длительности игры);

- определение наличия конфликтующих ролей (обязательное условие любого ролевого набора, персонажей, чьи интересы невозможно согласовать);

- определение наличия противоречий между ролями (оно и позволяет запускать игру, соревнование, в котором неизвестно, кто победит).

Игровое проектирование имело следующие этапы:

1. В начале процесса игрового проектирования была поставлена цель – организовать рабочие микрогруппы. В каждой из двух учебных групп данного курса были сформированы микрогруппы, которые оформили свое название и выбрали тематику проектируемой тренинговой программы, произвели первичный информационный поиск по выбранной проблематике. Всего в 2 учебных группах было сформировано 5 микрогрупп (по 5–7 человек). Этот этап занимал около недели.

2. Микрогруппы начали работу с исследования тренинговых интернет-предложений, как отражающих тенденции предложений тренингового рынка в Украине и в ближнем зарубежье (России, Белоруссии и др.). На основании данной информации студенты познакомились с тематикой, строением и с формой продвижения тренинговых программ, сориентировались в популярности тренинговых предложений, стоимости тренинговых услуг в разных регионах. Исследование предложений тренинговых услуг в Интернете проводилось в течении 2 недель. Организационно оно проводи-

лось индивидуально членами микрогрупп. При этом внутри микрогрупп распределялись направления поиска, проводились регулярные консультации друг с другом. Завершился этап оформлением общего отчета и оглашением результатов в большой учебной группе в виде докладов на общей конференции. После завершения обмена информацией и своеобразной взаимной экспертизы разработок всех команд, преподаватели оценивали сделанные разработки и ход их экспертизы, а также вносили коррективы в общий проект.

3. Следующим этапом работы микрогрупп было проведение маркетингового исследования путем анкетирования потенциальных потребителей тренинговых услуг среди студентов в пределах Вуза НТУ «ХПИ». Была создана специальная анкета (совместно с преподавателями), которая исследовала мотивы участия респондентов в СПТ, мнение респондентов о потребности в тренингах разных видов. Анкетирование проводилось индивидуально участниками микрогрупп среди разных учащихся НТУ «ХПИ», затем результаты обобщались в каждой микрогруппе, оформлялись в виде отчета и докладывались в больших учебных группах на рабочих конференциях. Таким образом, даже те студенты, которые по разным причинам не участвовали в игровом проектировании, имели возможность наблюдать за процессом исследований и работы микрогрупп.

4. Основным этапом игрового проектирования был процесс создания программы СПТ по выбранной проблематике. Преподавателями был дан следующий алгоритм составления программы:

- участники (на кого рассчитан тренинг);
- цель и задачи программы;
- перечень тренируемых навыков (указывать конкретно, например: умение слушать, устанавливать положительный контакт, регулировать эмоциональное состояние);
- содержательная программа (излагается по блокам относительно конкретных задач);
- внутри каждого блока тренинговой программы предполагается описание игр и технологии их проведения (возможны описания вариантов, трудностей и типичных ошибок проведения);
- перечень необходимого оборудования, материалов и времени для различных процедур тренинга;

• приложения в виде когнитивных опор (кратких схем, иллюстрирующих теорию);

• результаты тренинга: что получает участник (документацию, сертификаты, навыки, умения, знания, помощь, развитие в определенной сфере и т.п.);

• формы работы: тренинг или тренинг-семинар, тренинговая мастерская;

• методы (информационные блоки, деловые, ролевые игры, упражнения, кейсы, психогимнастика, групповые дискуссии, психодиагностический практикум, видеотренинг и т.д.);

• продолжительность: указывается формат работы (марафон, полумарафон, разовые занятия в определенном пространстве времени);

• ведущие программы: кто ведет, регалии, опыт, краткая характеристика;

• адрес проведения, контактные телефоны, условия;

• стоимость участия для организаций и для частных клиентов.

Тренинговая программа в каждой микрогруппе была оформлена в виде общей письменной работы и как главная составляющая часть входила в отчетную документацию каждой микрогруппы.

5. Завершающим мероприятием игрового проектирования тренинговых программ в микрогруппах было создание презентации программы в электронном виде и предъявление своей презентации на итоговом форуме. Этот этап был полностью творческим и рассчитанным на работу в сплоченных к этому моменту командах. В качестве экспертов на подведение итогов были приглашены ученые и практики психологи из других вузов и городских организаций: Егорова Э. Н. – к.психол.н, доцент, председатель научного общества «Ассоциация профессиональных психологов г. Харькова»; Головнева И. В. – к.психол.н, доцент, заведующая кафедрой общей и прикладной психологии ХГУ «НУА», сертифицированный тренер; Безущак О. Н. – руководитель коммерческой тренинговой компании «Брейн», сертифицированный тренер и др.

Приглашенные эксперты отметили высокий уровень подготовки и предъявления тренинговых программ участниками игрового проектирования. Было отмечено, что одним из важных условий овладения предметной информацией в ходе деловых игр является организация регулярной личностной рефлексии как метода осознания возможностей собственной эффективности в конкретной деятельности. Используя рефлексию по результатам игрового взаимодействия, студенты критически анализируют дости-

жения собственной деятельности, самокритично вычленяют барьеры, препятствующие им.

В процессе наблюдения за разными стратегиями участия студентов в игровом проектировании нами были выявлены характерные барьеры в овладении студентами культурой учебно-исследовательской деятельности. В соответствии с рейтинговой оценкой к ним можно отнести:

1) отсутствие устойчивой системы ценностных ориентаций на творческую самореализацию и саморазвитие в учебно-исследовательской деятельности;

2) отсутствие чувствительности к противоречиям, ощущение их внешней «заданности» условием учебно-исследовательской задачи;

3) стереотипность мышления, познавательной деятельности, общения;

4) отсутствие интеллектуальной активности и продуктивности, инициативы на всех логических этапах учебно-исследовательской деятельности; стереотипность личностно значимых целей учебно-исследовательской деятельности;

5) низкий уровень общей культуры студента (данный барьеры в основном соответствовал тем студентам, которые по разным причинам не участвовали в игровом проектировании).

Студенты – участники в ходе итогового анкетирования высказали следующие мысли по поводу пройденного пути:

- в ходе игрового проектирования резко расширились горизонты представлений о будущей реальной профессиональной деятельности психолога-практика;
- участники испытали эффект синергии от деятельности в команде;
- удовольствие от совместной творческой активности;
- заинтересованность практической деятельностью психолога;
- приобрели конкретные практические навыки работы психолога по созданию тренинговой программы и ее продвижению;
- приняли для себя личное решение о самосовершенствовании в как психолога – организатора тренинговых групп.

Выводы. Таким образом, в ходе проектирования тренинговых программ студенты имели возможность приобрести следующие компетенции:

- овладеть стратегией построения программы социально-психологического тренинга (СПТ);

• овладеть профессиональным инструментарием (тренинговые мероприятия);

• научиться исследовать «спрос» и «предложение» на рынке тренинговых услуг, проводить тематическое маркетинговое исследование;

• рекламировать и продвигать тренинговый продукт;

• позиционировать себя, как специалиста-психолога.

Отзывы студентов и преподавателей об игровом проектировании, которое моделирует профессиональную деятельность психолога-тренера, говорят о том, что этот вид занятий является хорошей школой подготовки и развития выпускников, их профессиональных умений и креативных способностей. Студенты высоко оценивают эффективность активных методов обучения, им интересно принимать участие в занятиях с использованием АО, т.к. они приближаются к творческой практической работе психолога.

Перспективой данного направления науно-педагогической деятельности является организация регулярной практики по апробации разработанных студентами тренинговых программ.

Список литературы: 1. Грановская Р. М. «Элементы практической психологии» – М.: МГУ, 1982. – 964 с. 2. Гузеев В. В. «Методы и организационные формы обучения», М.: Нар. образование, 2001. – 127 с. 3. Ляудис В. Я. Инновационное обучение: стратегия и практика. – М., 1994. 4. Петровская А. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: МГУ, 1982. – 168 с. 5. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. СПб: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 536 с. 6. Старшенбаум Г. В. Тренинг навыков практического психолога: Интерактивный учебник: Игры, тесты, упражнения. – 2-е изд. – М.: Психотерапия, 2008. – 416 с.

Решетняк Е. В, Тарелин А. А.
НТУ «ХПИ», ИПМаш НАНУ

ПРОЕКТНЫЕ СТУДИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Современные требования, предъявляемые работодателями к выпускникам ВУЗов достаточно разнообразны, и не ограничиваются исключительно уровнем их специальной подготовки, демонстрируемыми профессиональными знаниями и навыками. Среди ключевых ожиданий бизнеса от своих сотрудников – умение работать на результат, причем совместно с другими людьми, и в привязке к конкретным срокам. Именно поэтому важно уже во время обучения дать студентам возможность опробовать себя в условиях максимально приближенных к условиям и правилам бизнес-среды, к тому же на реальных задачах из «жизни».

Одной из относительно новых, инновационных форм организации учебного процесса, направленной на реализацию таких возможностей и имеющей огромный потенциал, является «проектная студия», которую можно отнести к категории обучения через реальный проект. Согласно американскому философу и педагогу Дж Дьюи, проект, как интегрированный компонент учебного процесса, – это обучение на активной основе через целесообразную деятельность обучаемого, связанное с его личной заинтересованностью в конкретном знании, позволяющее развивать навыки и умения его практического применения [1]. Проектная студия – больше, чем просто проектное обучение, поскольку обязательно включает в себя еще два важных фактора:

- запрос на проекты «привносится» от внешнего клиента-организации;
- представитель/представители данной организации реально вовлечены в учебный процесс.

Успешный опыт неоднократного использования авторами формата «проектных студий» в учебном процессе в НТУ «ХПИ» [2, 3] позволяет сделать вывод об ощутимых выгодах для всех его участников: студентов, преподавателей, выпускающей кафедры и организаций-заказчиков. Цен-

ность проектных студий как эффективного подхода в обучении, значимого для всех его участников, подтверждается целым рядом сторонних экспертов из академической и бизнес среды.

Для студентов учебная деятельность в формате «проектных студий» – это возможность развивать навыки, востребованные на рынке. Среди них навыки проектного менеджмента, работы с информацией, управления временем, работы в команде, лидерства, разрешения конфликтов, эффективных коммуникаций и презентаций. Кроме того, процесс такого обучения дает возможность студентам оценить свои сильные и слабые стороны во взаимодействии с другими людьми при решении конкретных задач, получить конструктивную обратную связь как от преподавателей, так и от внешних экспертов-практиков, что позволяет сфокусировать усилия студента над развитием необходимых навыков для успешной карьеры. Еще одной привлекательной стороной курса в таком формате является его вклад в «карьерный» портфолио студента: появляется завершенный качественный продукт, созданный в рамках учебного процесса и оцененный практиками, который можно предъявить будущим работодателям.

Для преподавателя, ставящего целью практически-ориентированную подготовку студентов и развитие у них востребованных рынком навыков, такой формат – это ключ в содействии успеху будущих специалистов не только на рынке труда, но и в жизни.

Для выпускающей кафедры особая ценность «проектных студий» – в возможности «встроить» в учебный план по подготовке специалистов интегрированный, междисциплинарный курс. Разработка такого рода курса – находка в смысле взаимодействия и согласования учебных программ преподавателей кафедры. Вовлечение в учебный процесс внешних специалистов и практиков позволяет получать обратную связь о качестве подготовки и вносить необходимые коррективы, а также повышать степень удовлетворенности студентов от процесса обучения. При непосредственном участии авторов использование проектно-ориентированных форм обучения стало стратегическим приоритетом в подготовке студентов кафедры финансов НТУ «ХПИ».

Как отмечалось выше, характерной особенностью «проектных студий» и одним из основных отличий от традиционного проектного обучения явля-

ется участие в учебном процессе представителей внешних организаций. Можно выделить несколько групп практиков, вовлекаемых в работу студий.

Во-первых, это заказчики, «привнесшие» реальный проект в студенческую аудиторию и заинтересованные в получении конечных практических результатов. Как правило, они являются участниками процесса и сопровождают деятельность проектных студий на протяжении всего курса. Они обеспечивают и активно участвуют в учебной деятельности, находясь в постоянном контакте и информационном обмене с проектными группами.

Во-вторых, это тематические эксперты, которые привлекаются, как для проведения необходимых тренингов, например, по проектному менеджменту или развитию коммуникативных и презентационных навыков, так и для индивидуального / группового консультирования и экспертной оценки.

И, наконец, в-третьих, это привлекаемые для оценки результатов работы проектных групп на этапе их публичной защиты члены «жюри» (как правило, не имеющие отношения к первым двум группам), но являющиеся практиками и экспертами по тематике «проектных студий».

Опыт проведения авторами «проектных студий» в НТУ «ХПИ» показывает, что основными мотивами активного участия представителей внешних организаций в такой форме учебного процесса, помимо практической ценности для заказчика результатов работ групп студентов, является возможность отбора способных выпускников для своих организаций. Например, международная инвестиционная компания «Сигма-Блейзер», рассматривала работу по проектам, как первый этап отбора на стажировку в свою компанию для их последующего трудоустройства.

Подготовка и проведение учебного курса в формате «проектных студий», обеспечивающего реализацию ожиданий всех его участников, безусловно, требует от его организаторов дополнительных усилий по сравнению с традиционным курсом. Факторами, определяющими успешность проведения курса и повышающими уровень значимости результатов учебного процесса, по мнению авторов, являются:

• Тщательное стратегическое планирование, что предполагает: четкое понимание ожидаемых результатов; определение всех этапов проектных студий, их временных рамок и решаемых на этих этапах задач всеми его участниками; необходимых ресурсов; ожидаемых отчетных докумен-

тов и материалов на каждом из этапов; эффективную координацию и мониторинг всех мероприятий студий и т.п.

• Квалификация преподавателя и разнообразие необходимых педагогических навыков и междисциплинарных знаний, опыт эффективного взаимодействия с неакадемической средой.

• Выбор проектной тематики, мотивирующей всех его участников к активному взаимодействию в рамках курса.

• Подбор студентов-участников, как правило, на конкурсной основе, из числа наиболее мотивированных студентов старших курсов, не обязательно студентов одного курса и даже одной специальности.

• Понимание уровня имеющихся навыков у студентов и обеспечение в рамках курса соответствующих мероприятий по их развитию.

• Возможность на начальном этапе курса продемонстрировать «модель» успешного процесса и результатов проекта, например, с привлечением студентов, реализовывавших подобные проекты ранее, либо посредством участия в мероприятиях, проводимых по схожей тематике другими организациями.

Опыт авторов связан с организацией проектных студий для студентов менеджерских специальностей: так, последняя студия по оценке инновационных технологий проводилась для студентов-магистров по специальности «менеджмент внешнеэкономической деятельности». Вместе с тем, это не означает, что подобный подход не применим в подготовке студентов других специальностей. Обсуждение вопросов широкой применимости этого формата с участниками мастер-класса «Проектные студии в учебном процессе как способ развития практических навыков студентов», проведенного авторами в рамках X Международной школы-семинара НТУ «ХПИ» «Современные педагогические технологии в образовании» в феврале 2012 года, позволяет сделать ряд основных выводов:

1. Формат может использоваться на старших курсах для любой специальности и, возможно, с вовлечением студентов разных лет обучения.

2. Наиболее целесообразным вариантом использования этого формата в учебном процессе является его организация как курса по выбору студентов, что позволяет ограничить количество участвующих наиболее мотивированными студентами. Следует отметить, что в ходе мастер-класса

некоторые преподаватели достаточно негативно реагировали на «ограничение доступа» к курсу для части студентов. По мнению авторов, во-первых, отбор – это жизненная реальность, с которой будущие выпускники будут повсеместно сталкиваться; во-вторых, для максимизации ценности результатов проектной работы для заказчиков, важен «сильный» состав студентов проектных студий. К тому же, небольшое «управляемое» количество участников (в нашем случае 12–16 человек) позволяет максимально использовать все возможности формата, учитывая интенсивность коммуникаций с большим количеством вовлеченных в работу экспертов и интерактивный характер обучения.

3. Такой формат дает наибольший результат, если он построен как отдельный курс, рассчитанный, по меньшей мере, на целый семестр. Хотя ряд участников мастер-класса увидел возможность его использования в качестве организации процесса дипломного проектирования, с нашей точки зрения, это не вполне соответствует сути проектной студии. Само по себе дипломное проектирование не предполагает системно организованную интерактивную поддержку со стороны преподавателей и практиков, в первую очередь, в формировании новых навыков, в том числе в процессе группового взаимодействия студентов. Однако, инструментарий проектной студии – отличная подготовка к процессу дипломного проектирования, а выполненные проекты могут составлять часть будущей дипломной работы.

4. В силу интегрального и междисциплинарного характера курса в формате «проектных студий» таких курсов в учебном процессе по подготовке специалистов определенной специальности не может быть много. Это связано и с тем, что организация даже одного такого курса требует существенных усилий и значительных ресурсов.

5. Определяющим фактором успеха является не только готовность преподавателя, но его и желание проводить обучение в данном формате, понимая, сколько времени и усилий требует организация и проведение проектной студии.

6. Важным предусловием успеха проектной студии является круг контактов преподавателя с представителями соответствующих внешних организаций, которые могут быть потенциальными партнерами-участниками курса на разных его этапах.

Такая инновационная форма организации учебного процесса, несмотря на все требуемые усилия и возможные сложности, позволяет приносить большую пользу всем его участникам. Первые шаги всегда сложны, но по глубокому убеждению авторов, ожидаемые результаты оправдывают «инвестиции». Те, кто заинтересован во внедрении данного формата и его дальнейшем совершенствовании, могут рассчитывать на наше партнерство.

Наши координаты: tarel@ukr.net; reshetnyak@yahoo.com

Список литературы: 1. Дьюи Дж. Демократия и образование; [пер. с англ.]. – М.: Педагогика–Пресс, 2000, – 384 с. 2. Tarelin A. Creation of Effective Business Support Infrastructure for Young Scientist Innovative Developments in Ukraine. Proceedings of The 7th National Congress on Government-University-Industry. Relations for National Development. Isfahan, Iran, 2003, P. 631–640. 3. Решетняк Е. В. Проектные студии –инновационная форма партнерства // модель сотрудничества университета и бизнеса. / Е. В. Решетняк, И. В. Глущенко // Развитие университетско-промышленных связей. [под ред. И. В. Чумаченко]. – Харьков: Райдер, 2008, С. 34–40.

Синельник И. В., Мамалуй А. А.
НТУ «ХПИ»

КОМПЬЮТЕРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ФИЗИКЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК И ПЕРСПЕКТИВЫ

С появлением первых компьютеров появилась идея их использования в учебном процессе. Отношение к компьютеризации образования и внедрению компьютерных технологий в процесс обучения изменялось от робкого «Может быть» в 1970-е годы, через более уверенное «Это возможно» в 1980-е годы и «Необходимо» в 1990-е до убежденного «Без этого невозможно!» в 2000-е годы. Вместе с трансформацией отношения общества в целом и академической среды в частности к информатизации и компьютеризации сферы образования велись интенсивные поиски конкретных путей внедрения информационных и компьютерных технологий в процесс обучения. Концептуальные подходы и конкретные способы их реализации эволюционировали по мере развития информационных технологий и технических компьютерных средств, их обеспечивающих, от электронно-вычислительных машин (ЭВМ) до информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Однако основной результат на сегодняшний день заключается в том, что эйфорические ожидания по поводу того, что компьютеры полностью изменят систему образования, пока не оправдались. Основной причиной этого, на наш взгляд, является попытка использовать новые информационные и компьютерные технологии в старой парадигме образования, основываясь на традиционных теориях усвоения человеком социально-познавательного опыта.

На сегодняшний день сформировались основные направления использования информационных и компьютерных технологий в обучении физике на различных образовательных уровнях – в системе общего среднего, профессионально-технического и высшего образования – и для различных направлений подготовки – инженерной, гуманитарной, естественнонаучной и т.п. К ним относятся: автоматизированные обучающие системы, электронные средства обучения (электронные учебники), электронные ресурсы сети Интернет, средства визуализации и презентации информации, моделирование физических процессов и явлений, использование спе-

циализированных программных пакетов, средства коммуникации, обеспечение лабораторного практикума.

На кафедре общей и экспериментальной физики НТУ «ХПИ» проводятся многолетние исследования особенностей обучения в условиях информатизации и компьютеризации научной и инженерной деятельности. Одним из результатов является создание и внедрение в учебный процесс компьютерного практикума по физике, расширяющего возможности лабораторного физического практикума и обеспечивающего его соответствие современным образовательным стандартам.

Использование компьютерных технологий в физическом эксперименте, в том числе для обучения, стало де-факто нормой в системе высшего технического образования. Большинство ведущих технических университетов предлагают те или иные способы внедрения компьютерных технологий в лабораторный практикум: создаются виртуальные лабораторные работы, работы по численному моделированию физических процессов, дисплейные классы, компьютерные лабораторные работы (ХТУРЭ), моделирование физических процессов на ПК (НГУ), компьютерный практикум по общей физике (ИАТЭ), терминальный класс (НГУ) и т.п. Компьютерный практикум, созданный на кафедре общей и экспериментальной физики НТУ «ХПИ», прошел 20-летний путь развития от дисплейного класса, созданного в 1991 году, до современного компьютерного практикума, включающего 22 компьютерных лабораторных работы по всем разделам курса физики. Причем изменения коснулись не только технического оснащения, но и методологии и методики обучения.

В основу концепции компьютерного практикума, положено несколько принципиальных идей. Ключевой идей предлагаемого подхода и отличительной особенностью разработанного компьютерного практикума является его интеграция с лабораторным физическим практикумом. Как показывает изучение педагогической практики и анализ психолого-педагогической и методической литературы, основными направлениями использования информационных и компьютерных технологий в лабораторном физическом практикуме являются:

- обработка данных физического эксперимента, выполнение расчетов;
- численное моделирование;
- имитационное моделирование;
- оптимизация параметров эксперимента;

• физическое моделирование

Все эти направления отражены в работе компьютерного практикума кафедры.

Использование табличных процессоров и прикладных математических пакетов стало нормой в работе физика-экспериментатора, инженера. Однако корректное их применение требует соблюдения специфических правил, обеспечивающих минимизацию погрешности, связанной с процедурой расчета, выбором алгоритма обработки экспериментальных данных, способами грамотного представления результатов. Эти закономерности не являются предметом изучения информатики или аналогичных дисциплин, направленных на изучение компьютерных технологий инженерной деятельности. При изучении специальных дисциплин предполагается, что студент уже владеет базовыми навыками обработки данных эксперимента – построение графика, оценка погрешности, статистическая обработка, применение численных методов. Дисциплиной, в которой студент впервые сталкивается с подобными задачами, является курс физики, и именно в процессе изучения этого курса формируются основные навыки работы с эмпирическими данными. Поэтому особенно важно обеспечить формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в данных вопросах. Для решения этой задачи в качестве основного пакета нами был выбран MS Excel, так как именно этот табличный процессор изучается в курсе информатики средней школы.

Современный эксперимент неразрывно связан с построением моделей и оптимизацией параметров эксперимента. Триада – модель, алгоритм, программа, – которая лежит в основе любого компьютерного моделирования в физике приобретает особое значение, так как невозможен формальный подход, на каждом из этапов необходимо учитывать физический смысл выполняемых преобразований. Поэтому обучение построению физической, математической, компьютерной модели, с одной стороны, является обучением методам моделирования, а с другой помогает более глубоко проникнуть в суть сложных физических понятий. Методы моделирования прочно заняли свое место в системе физических методов исследования. Кроме того, за последние несколько десятков лет в физике как науке получили существенное развитие новые области и направление, изучение которых является необходимым для современного инженера и может эффективно осуществляться методами физического, математического, численного

моделирования, например, физика фрактальных систем, теория перколяции, нелинейные системы, низкоразмерные системы и многое другое.

На основе анализа современных достижений физической науки и особенностей профессиональной деятельности будущих инженеров, целей и задач обучения физике в техническом вузе, особенностей учебной деятельности студентов в информационном обществе была определена тематика компьютерных лабораторных работ. Кроме того при выборе тем учитывалась необходимость отразить все основные разделы курса физики и познакомить студентов со всеми возможными вариантами использования информационных и компьютерных технологий в лабораторных физических исследованиях. Результаты представлены в табл. 2. Для каждой лабораторной работы указана тема, направление применения информационных и компьютерных технологий, которое осваивается в процессе выполнения лабораторной работы, физические понятия, модели, методы, являющиеся предметом изучения. Работы сгруппированы в три раздела в соответствии с рабочей программой курса физики, который изучается на большинстве факультетов в течение 3-х семестров. «Компьютерный эксперимент» в таблице означает, что включены все этапы экспериментального исследования и связанные с ними виды деятельности – постановка задачи, построение физической и математической модели, разработка компьютерной модели, численное моделирование, выполнение расчета. «Лабораторный практикум» означает, что данная компьютерная работа интегрирована с лабораторной работой, выполняемой на реальном оборудовании.

Таблица 2 – Содержание компьютерного практикума по физике

N	Тема компьютерной лабораторной работы	Направление применения ИКТ	Физические объекты
Механика. Молекулярная физика и термодинамика Электричество			
1.	Определение ускорения свободного падения с помощью математического маятника	Выполнение расчета	Метод наименьших квадратов
2.	Моделирование движения материальной точки в поле силы тяжести	Численное моделирование	Метод Эйлера решения уравнений динамики
3.	Изучение законов ускоренного движения	Имитационное моделирование	Лабораторный практикум

4.	Определение коэффициента вязкости методом Стокса	Компьютерный эксперимент	Лабораторный практикум
5.	Моделирование движения шарика в вязкой жидкости	Численное моделирование, оптимизация параметров	Лабораторный практикум
6.	Броуновское движение	Компьютерный эксперимент	Фракталы, самоподобие, масштабная инвариантность
7.	Диэлектрический пробой	Компьютерный эксперимент	Фракталы, самоподобие, дробная размерность
Магнетизм. Колебания и волны. Оптика			
1.	Определение удельного заряда частицы методом масс-спектрометрии	Имитационное моделирование	Лабораторный практикум
2.	Колебания в линейных и нелинейных системах	Численное моделирование	Нелинейные системы
3.	Сложение взаимно перпендикулярных колебаний	Компьютерный эксперимент	Лабораторный практикум
4.	Спектральный анализ электрических сигналов (анализ Фурье)	Численное моделирование	Анализ Фурье
5.	Принцип Ферма: распространение света в слоистых средах	Компьютерный эксперимент	Симметрийный подход
6.	Интерференция света от двух источников: опыт Юнга	Имитационное моделирование	Лабораторный практикум
7.	Кольца Ньютона	Выполнение расчета	Лабораторный практикум
Квантовая физика. Атомная и ядерная физика. Физика твердого тела			
1.	Спектральные серии водородоподобных атомов	Компьютерный эксперимент	Лабораторный практикум
2.	Изучение флуктуаций естественного фона (лабораторная работа № 33)	Численное моделирование	Математическая статистика
3.	Изучение закона радиоактивного распада	Компьютерный эксперимент	Математическая статистика Метод наименьших квадратов
4.	Законы неравновесного роста кристаллов	Компьютерный эксперимент	Модель агрегации, ограниченной диффузией
5.	Определение времени жизни неравновесных носителей тока	Выполнение расчет	Лабораторный практикум
6.	Перколяционная модель образования спиральных галактик	Компьютерный эксперимент	Перколяция

Вторая идея – максимальный учет особенностей современного студента. Речь идет, в первую очередь, не об индивидуальных особенностях каждого отдельно взятого студента, а о типовых особенностях, присущих современному поколению студенчества, отличающими его от студентов, учившихся 20–30 и даже 10 лет тому назад. Эти особенности обусловлены глобальными – информатизация, компьютеризация, технологизация – процессами и социальными процессами, характерными для нашей страны и постсоветского пространства (состояние экономики, реформирование системы образования и др.). Среди таких личностных особенностей наиболее важными с точки зрения эффективности процесса обучения являются структура мотивации, особенности внимания и познавательные процессы. Традиционно в структуре мотивов, которая включает познавательный, учебный, деловой, социального статуса, принадлежности к социальной группе и прагматический, ведущую роль играли познавательный и учебный, обеспечивая высокую эффективность учебной деятельности. В последние годы по данным опросов на первое место выходят деловой и прагматический мотивы, что требует первоочередного их учета при организации учебной деятельности. Другой важной особенностью является изменение характера познавательных процессов: восприятие, память, мышление приобретают особенности, присущие человеку информационного века. Современный студент по-другому находит, обрабатывает и запоминает информацию. Под воздействием концепции графического интерфейса, основанного на меню и кнопках управления стихийно формируется комбинаторный стиль деятельности и комбинаторное мышление. Вместо анализа ситуации, выработки алгоритма деятельности студент пытается комбинировать известные приемы и действия, причем аналогии с известными часто проводятся на по существенным признакам, а на основании внешнего сходства. Широкое использование игровых методов обучения в начальной и средней школе приводит зачастую к несформированности учебной деятельности. Поэтому в основу компьютерного практикума положена методология деятельностного подхода – все лабораторные работы построены как модель учебной деятельности студента. Описания компьютерных лабораторных работ имеют следующую структуру: постановка задачи, математическая модель, физическая модель, компьютерная модель, описание интерфейса, задания для моделирования, контрольные вопросы.

Рисунок 1 – Копия экрана страницы компьютерного практикума на сайте кафедры общей и экспериментальной физики НТУ «ХПИ»

Еще одной особенностью процесса обучения является большая дифференциация в уровне подготовленности студентов. В связи с этим задания, разработанные для каждой лабораторной работы отличаются уровнем познавательной деятельности, которую совершает студент, чтобы успешно выполнить задания.

Изучение эффективности использования компьютерных технологий в обучении физике современного инженера позволило разработать методику проведения лабораторных занятий в компьютерном практикуме, определив цели, принципы, содержание, технология (методы, средства, формы, последовательность – алгоритм) и способы контроля учебно-познавательной деятельности. Взаимодействие со студентами осуществляется с осуществлением Интернет-поддержки через сайт кафедры (см. рис. 1).

Техническое оснащение компьютерного практикума включает 12 персональных компьютеров, объединенных в локальную сеть, подключенную к глобальной сети Интернет, периферийные устройства – принтер, сканер.

Разработанное программное обеспечение может быть использовано для организации самостоятельной работы, при проведении практических занятий и в лекционном демонстрировании.

Сиротенко Н. Г.
НТУ «ХПИ»

ЭВОЛЮЦИЯ ТАКСОНОМИИ БЛУМА В ПЕРВОЙ ДЕКАДЕ XXI ВЕКА

По своему предназначению учебный процесс обязан обеспечивать следующие виды деятельности: сознательное обучение и осознанное приобретение внешних и формирование внутренних знаний и умений. Это требование было издавна заключено в известном принципе: «Чтобы учить, надо знать, чему учить», или, в настоящее время, в почти не раскрытом по смыслу и содержанию призыве «Научиться учиться».

Учебный процесс по структуре и организации представляет собой систему развития индивида в действиях при использовании и переработке информации. При этом в составе педагогического процесса и его контексте должны быть учтены особенности логико-педагогической (обработка информации), психолого-педагогической (восприятие, понимание, ценности, отношения, оценивание и др.) и социолого-педагогической (все виды общения) направленных компонент деятельности [1]. Следовательно, какую бы форму не принимали средства и инструменты обучения, а также средства контроля и оценивания успешности деятельности индивида с использованием информации (положения теории, задачи, тесты, опрос, мини-эссе, когнитивные карты, модели и др.), желательно, чтобы в их контексте присутствовали соответственно социолого-педагогическая, логико-педагогическая и психолого-педагогическая составляющие.

Именно этой особенностью и привлекла внимание специалистов, работающих в сфере образования, Таксономия Блума, – классификация целей обучения, которая должна была служить основой для сравнения целей, которых стремились достичь авторы различных учебных программ. Она была разработана в 1956 году группой экспертов, возглавляемой Б. Блумом. В таксономии все возможные цели обучения разделены на три области:

- познавательные (Cognitive Domain);
- эмоциональные (Affective Domain);
- психомоторные (Psychomotor Domain).

Познавательные цели охватывают все виды деятельности, которые связаны с получением знаний и развитием умственных навыков. Эмоциональные цели предусматривают задания, связанные с формированием личностных ценностей, отношений, эмоциональной самооценки студентами своей деятельности и мотивацией. К психомоторным целям, в первую очередь, относится развитие двигательных навыков, физической выносливости и др.

Каждая из областей, в свою очередь, была разделена на подобласти (уровни). Наиболее детально была разработана классификация целей познавательной области. Она представляла собой иерархию шести уровней познавательной деятельности – от первого до шестого, причем достижение целей последнего уровня основывается на достижениях предыдущих уровней [2]. Уровни в иерархии целей располагаются в следующем порядке (от простого к сложному): Знание – Понимание – Применение – Анализ – Синтез – Оценка). Поскольку результат деятельности, как ее достижение, в значительной мере определяется целями, как общими и заранее поставленными, так и подцелями, которые формируются в самом процессе, и, следовательно, могут корректироваться, пересматриваться и т.д. в зависимости от качества результата, предложенная таксономия содержала классификацию целей обучения как деятельности. К сожалению, и мы это прекрасно знаем, несмотря на то, что формулировка цели должна была означать сущность определенной деятельности, она задавалась именем существительным: например, на самом низшем уровне «Уровень знаний» (Knowledge Level). Как видим, «знания» здесь представлены понятием в такой форме, где отсутствуют какие-либо характеристики и гибкость, присущие любой деятельности. Характеристика видов деятельности, а также их понятийное определение в форме глаголов предлагались в приложенных разъяснениях, например, для выше упомянутого уровня «Знание» были даны следующие рекомендации (характеристики деятельности):

- наблюдение и припоминание информации;
- знание дат, событий, городов;
- знание основных идей:
- владение информацией, относящейся к рассматриваемому предмету.

В результате, формулировка определений и понятия достаточно статичны и при знакомстве с ними не мотивируют индивида к какому-либо их использованию, то есть к деятельности.

Следует, однако, отметить, что далее, на более высоких уровнях, к каждому из них предлагались определения возможной и желательной деятельности для данного уровня (в форме глаголов). В нашем примере – это: определять, рассказывать, выяснять, показывать (на картах, иллюстрациях, в движении и др.). А также характеризовать (что и как именно – видимо, зависит от контекста, так как подобная деятельность встречается и на более высоких уровнях), собирать, проверять, цитировать, определять *кто, что, где, когда* и др. Полученную информацию предлагалось формировать в виде таблиц (хотя о систематизации здесь еще не говорится).

Интересно отметить, что классификация уровней учебной деятельности, предложенная таксономией Блума, несмотря на некоторые неясности, которые нам видны из нашего времени, (21 век, новые информационные и коммуникационные технологии, новые технические возможности, социальные сервисы, наконец!), вызвала значительный интерес в кругах специалистов сферы образования, который не уменьшается и сегодня. В свое же время наблюдения показали, что реально успешными в педагогической практике оказались лишь первые три уровня (для начальной и средней школы).

На подробном описании деятельности в остальных уровнях оригинальной (1956) таксономии Блума мы не будем останавливаться (см. ссылку на лит. источники), так как это не является нашей основной задачей. А целью статьи будет рассмотрение жизни самой идеи таксономии, которая включила (как мы уже ранее упоминали) в учебный процесс его логико-педагогическую, психолого-педагогическую и социолого-педагогическую составляющие, как активную деятельность.

В преддверии второго тысячелетия, когда уже видно было, насколько изменяются процессы работы с информацией и сопутствующая им деятельность в связи с появлением новых информационно-коммуникационных технологий (затем были разработаны социально направленные средства и сервисы), стала очевидной необходимость создать новую версию таксономии Блума (при этом в основу легли идеи оригинала). Эта работу проделали и опубликовали Л. Андерсон и Д. Кратвол [3] в 2001 году.

Упомянутая выше версия, в свою очередь, дала толчок многочисленным исследованиям и частным предложениям. Они уже касались не только применения таксономии Блума в различных направлениях организации

учебного процесса, но также следовали ее идеологии при проектировании форм самостоятельной деятельности, особенно для контроля и самооценки результатов, На этот аспект обратили внимание в связи с распространением персональных компьютеров (ПК) и интернета [4].

Л. Андерсон и Д. Кратвол обратили внимание на возможное использование таксономии как инструмента для создания учебного плана. Они также постарались уточнить термины, применяемые для характеристики различных видов деятельности как активного и измеряемого процесса, и заменили ранее применяемые понятия, выраженные именами существительными, на их формы, образованные от глаголов несовершенного вида, например: Знание – Припоминание. Последнее действие следовало понимать не только как получение знания, но и как комплексный процесс ознакомления, сравнения с уже известным знанием и опытом, припоминания, осмысления и, наконец, присвоения. Отсюда можно сделать два интересных заключения. Во-первых, активная познавательная деятельность представляет собой структуру, построенную как открытая развивающаяся система, где каждый предыдущий уровень, интегрируя с последующим, одновременно выявляет те фрагменты информационного пространства, которые недостаточно исследованы и обоснованы. Эдвард де Боно пишет, что таким образом системы получают возможность постоянно увеличивать свой потенциал. Однако в этом процессе наблюдаются определенные сложности – информация излагается в соответствии с концепциями и способами восприятия своих авторов и поэтому само получение ее нуждается в нестандартном подходе (этап обдумывания) [5].

Становится понятным, почему в начале последовательного развития мышления было предусмотрено восприятие (как составляющая припоминания), а в конце цепочки уровней деятельности поставлено творчество.

Интересное применение для идеологии построения уровней таксономии Блума предложил Питер Паппас, который, разработал Таксономию рефлексии и в качестве модели использовал подход Блума к оцениванию определенной деятельности. Его предложение состоит из четырех частей, к которым были отнесены:

1. Общее пояснение данного предложения.

2. Рефлексивный студент.

3. Рефлексивный учитель.

4. Рефлексивный директор колледжа.

В своих материалах П. Паппас [6] приводит вопросы к каждому уровню познавательной деятельности, определение которого соответствует пересмотренной версии Л. Андерсон и Д. Кратвила, затем приводит систему вопросов, которые могут соответственно обеспечить рефлексию своей деятельности студенту, учителю и директору колледжа. Кроме того, приведены перечни:

- слов, которых следует избегать;
- глаголов, которые представляют неизмеримую деятельность;
- словосочетаний, которые могут искажать восприятие и понимание.

И в завершение хотелось бы остановиться на Цифровой Таксономии Блума, где также в основу положена версия Андерсон и Кратвила. Эта разработка создана Эндрю Черчесом (Andrew Churches) [7] и приводит в соответствии с уровнями деятельности рекомендации по использованию современных электронных инструментов, технологий и систем, подразумевая сформирование соответствующей компетентности.

Здесь представлены в авторском переводе с английского фрагменты двух пограничных уровней – первого (Припоминание – Remembering и последнего Созидание – Creating).

Припоминание.

Цифровая Таксономия Блума.

Определение (Андерсон и Кратвол).

Припоминание: восстановление, воспоминание или узнавание знания по памяти, припоминание формируется тогда, когда память использована для представления определений, фактов или перечней, а также перечислять/восстанавливать материал.

Ключевые слова (Цифровая Таксономия Блума):

Узнавание, перечисление, описание, опознавание, восстановление, упоминание, расположение, нахождение, указание знаков, прояснение, закладки, работа в социальных сетях, поддержка/локальное отслеживание, поиск, googling.

Возможные виды деятельности (ЦТБ):

- *перечисление* (работа в Word, карта памяти, флешкарты, инструменты для презентации);

- *опрос/контроль* (инструменты Онлайн, работа с Word, (локальная – Word, Staroffice, Open office или Онлайн, – Google Documents, Zoho Documents, Thinkfree и т.д.), Cue sheets);

- *флешкарты* (Moodle, Hot potatoes, scorm objects);

- *определение* (работа в Word – сводки, списки (локальные – Word, Staroffice, Open office или онлайн – Google Documents, Zoho Documents, Thinkfree), простые карты памяти, wiki, Moodle Glossary, услуги онлайн такие, как Ask.cjm, Cloze exercises);

- *факт* (работа в Word – сводки и списки, карты памяти, интернет, discussion boards), электронная почта).

Далее разделы: Список (перечень); Использование закладок; Работа в социальных сетях (facebook, myspaces **, bebo, twitter,** diigo, Digg.com).

Основные поиски.

Для последнего уровня – Созидание предлагаются возможные виды деятельности: Фильм, Презентация, Сюжет (Story), Blogging/ vlogging, Plan, Model, Song.

Список литературы: 1. Сборник «Педагогика и логика» / Георгий Щедровицкий, Вадим Розин, Никита Алексеев, Нелли Непомнящая. – М.: Касталь, 1993. – С. 86, 92, 122, 124–125. 2. В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, О. В. Рибалко, Ю. М. Богачков. Технологія розробки дистанційного курсу / За ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – К.: МІЛЕНІУМ, 2008. – С. 58–67. 3. Anderson L., Krathwohl D. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Addison Wesley Longman, Inc. New York, NY. 2001. 4. Clark D. R. (2007), Learning Domains or Bloom's Taxonomy. Retrieved March 10, 2008 from http:// www.nwlink.com/-donclark/hrd/bloom.html/ 5. Эдвард де Боно. Серьезное творческое мышление. – Минск: ООО «Попурри», 2005. – С. 87, 88, 92, 98. 6. Peter Pappas in «Commentary: How to – Leadership. Literacy. Reflection. Strategies».04 January 2010. 7. Andrew Churches http:// edorigami.wikispaces.com.

Сладких І. А., Гаврилюк Ю. Р.
НТУ «ХПІ»

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ГРУП ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Постановка проблеми. Завдання вищої освіти України полягає у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, самоорганізації та самоствердження. Методом навчання й самоосвіти, передумовою дидактичного взаємозв'язку різних методів є самостійна робота студентів [3, С. 249]. Відомо, що в пам'яті людини залишається 10 % почутого, 50 % побаченого та 90 % від того, що виконано самостійно. Це передбачає необхідність орієнтації на активних методах оволодіння знаннями, перехід від потокового до індивідуалізованого навчання з урахуванням потреб і можливостей особистості студентів.

Концепція розвитку та застосування самостійної роботи студентів (СРС) означає принциповий перегляд організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах (ВНЗ), у якому співвідношення між аудиторною і самостійною роботою змінюється на користь останньої. Як зазначають І. Ф. Прокопенко та В. І. Євдокимов, така насиченість самостійної роботи приведе до підвищення ефективності навчання, якщо її розглядати у взаємозв'язку з індивідуалізацією і диференціацією навчання. В іншому разі, отримавши багато часу для самостійної роботи, студенти використовують його не за призначенням [7, С. 63].

Ефективність СРС залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх факторів: змісту й складності її завдань, педагогічного управління, рівня знань і загального розвитку студентів, їх інтелектуальних навичок і вмінь, мотивів і установок, способів і прийомів навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з питань стану розвитку та застосування СРС на практиці засвідчив, що на сьогодні не має чіткого визначення обсягів та видів навчальних завдань для самостійної роботи. Завдяки переходу до Болонської системи освіти, українські ВНЗ мають можливість перегляду та вдосконалення навчальних програм та планів з метою вивільнення часу як викладачів, так і студентів від потокових лекційних та практичних аудиторних занять на самоосвіту перших та наступних. Але у більшості студентів недостатньо сформовані навички самостійної роботи. Наслідком цього є невисока результативність та відсутність інтересу до завдань для самостійного опрацювання.

Проблема управління та застосування СРС знайшла відображення в роботах видатних педагогів та психологів (П. І. Підкасистого, А. М. Алек-

сюка, С. Г. Заскалєти, М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибовича, І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимова, Г. Ф. Пономарьової, В. В. Луценко, Т. П. Агапової, О. Є. Трофімової, Б. П. Єсипова, В. Володько та інших). Ці автори розкривають сутність самостійної роботи, її види і форми, дидактичні та лінгводидактичні принципи, визначають роль та функції у загальній системі підготовки фахівців.

Багатоплановість наукового доробку залишила ще *невирішеними деякі питання*, а саме: дослідження впровадження СРС у систему довузівської підготовки студентів-іноземців, ефективність самостійної роботи студентів-іноземців груп довузівської підготовки при вивченні мови та природничо-наукових дисциплін.

Саме тому *метою статті* є аналіз факторів сучасного стану довузівської підготовки студентів-іноземців, які впливають на ефективність самостійної роботи студентів-іноземців груп довузівської підготовки (СРСІГДП), доцільність її впровадження для студентів-іноземців груп стандартного заїзду й пізнього заїзду (СІГПЗ), дослідження традиційних та інноваційних форм СРС.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги до студентів-іноземців ВНЗ та майбутніх іноземних фахівців потребують від викладачів факультетів довузівської підготовки зосередження зусиль на проблемі мовної та фахової підготовки СІГДП з метою формування в них культурної, соціально-психологічної, професійної та комунікативної компетенції, мотивації до навчання та науково-дослідницької діяльності. Розподіл СІГДП за фахом навчання (інженерно-технічним, медико-біологічним, економічним та гуманітарним) обумовлює доцільність застосування фахових завдань з СРС, що забезпечить вирішення наступних взаємоповязаних завдань довузівської підготовки в цілому:

- *формування професійної мови СІГДП* – процес, у ході якого відбувається оволодіння функціями й видами мовлення, стосовно до спеціальності [3, С. 312]. Успішне формування професійної мови СІГДП забезпечується реалізацією низки умов. СІГДП слід наслідувати викладачам, тренуватися в правильній вимові слів і їх сполучень відповідно до норм сучасної української/російської мови. Самоконтроль і самооцінка емоційної виразності, голосності, точності і ясності мови спеціальності виробляється на основі вказівок викладачів і взаємооцінок студентів. Використання медио- і аудіотехніки для запису, прослуховування й перегляду виступів може також служити засобом удосконалювання мовлення. Успіх процесу формування професійної мови СІГДП багато в чому обумовлюється їхньою самостійною роботою над мовою: вільно висловлюватися, звертатися до словників, зустрівши незнайоме слово, запам'ятовувати яскраві вирази, усу-

вати дефекти вимови та інше. Треба підтримувати прагнення студентів до чіткого мовного оформлення своїх думок, до ведення записів лекцій, тому що за цим дійсно осмислюється те, що може бути виражене словами;

- *формування у СІГДП творчого професійного мислення* – процес, у ході якого на основі певних визначених знань, наукових фактів, їх засвоєння й застосування, активної діяльності відбувається розвиток операційних процесів, видів і форм мислення, а також якостей розуму відповідно до завдань і умов професійної діяльності [3, С. 314]. У процесі СРС дається завдання розібратися в новому матеріалі, знайти головне, зіставити раніше засвоєні знання з такими, що, набуваються, застосувати знання до розв'язання практичних питань. Корисно підтримувати у СІГДП установку на самостійність, оригінальність, пошук нестандартних підходів до розв'язання практичних завдань.

Навчання СІГДП передбачає використання різноманітного спектра СРС, як традиційних, так і інноваційних її форм. Доцільними до використання у довузівської підготовці студентів-іноземців є такі *традиційні* типи СРС (теорія Підкасистого П. І.):

- *самостійна робота за зразком* (робота виконується на основі зразка, докладної інструкції, тому рівень пізнавальної активності та самостійності не виходить за межі репродуктивної діяльності);
- *реконструктивна самостійна робота* (інтелектуальні та практичні дії студентів на реконструювання, перетворення навчальних текстів та наявного досвіду вирішення завдань, що пропонуються для самостійного виконання);
- *самостійна робота варіативного типу* (пізнавальна діяльність та самостійність студентів виражається у виконанні узагальнень під час аналізу проблемної ситуації, у відмежуванні суттєвого від другорядного; під час виконання роботи такого типу відбувається накопичення нового досвіду діяльності);
- *творча самостійна робота* (пізнавальна активність та самостійність студента досягає найвищого рівня, студент отримує принципово нові для нього знання, цінності матеріальної та духовної культури) [6, С. 112].

Всі типи СРС потребують підготовки СІГДП до сприйняття і успішного проведення СРС та задля досягнення очікуваного результату та її організації та управління з боку викладачів та адміністрації ВНЗ.

На думку Євдокимова В. І. та інших видатних педагогів, єдність, узгодженість, взаємозв’язок усіх етапів самостійної діяльності студентів та змін, удосконалення, розвиток цих етапів, забезпечується за допомогою функцій управління СРС [5; с. 106]. Організація та впорядкування, узгодженість і послідовність спільних дій викладача і студентів – невід’ємна умова досягнення намічених кінцевих цілей. Науковці пропонують наступні етапи педагогічного управління СРС. Зв'язок між етапами та функціями відображає таблиця 1.

Таблиця 1 – Педагогічне управління самостійною роботою студентів

Етапи організації СРС	**Функції управління самостійною роботою студентів**		
	Мотиваційна	***Регулююча***	***Контролююча й оцінююча***
1	2	3	4
I **Прийняття самостійної роботи (завдання)**	Визначення рівня готовності до виконання самостійної роботи та визначення рівня сформованості навчальної мотивації. Спонукання студентів проявити внутрішню активність і прийняти цілі та задачі навчання як особистісно значущі.	Виявлення рівня підготовки студентів і їхнього суб'єктного досвіду. Встановлення можливих труднощів і визначення рівня самостійності та організованості студентів. Аналіз взаємовідносин студентів, викладача і педагогічного середовища	Оцінка організованості та інших особистісних характеристик студентів, що відображають їхнє ставлення до самостійної роботи. Визначення готовності студентів до самостійної роботи та самоконтролю.
II **Прогнозування результату**	Стимулювання дій, спрямованих на передбачення кінцевого результату.	Побудова образу цілі та способів, необхідних для її досягнення.	Порівняльна оцінка різних варіантів досягнення обраної цілі самостійної діяльності.
III **Планування самостійної роботи**	Визначення предметного змісту самостійної діяльності з позицій наявного суб'єктного досвіду та особистісної значущості. Вибір способів стимулювання пізнавальної сфери студентів.	Підготовка диференційованих самостійних робіт. Визначення послідовності виконання самостійних робіт. Вирішення питання про форми подання допомоги студентам при виконанні нами самостійних робіт	Вибір стратегій і тактик оцінювання ходу і результатів самостійної роботи студентів. Розробка контрольних завдань і форм контролю самостійної роботи студентів.
IV **Реалізація особистісних стратегій навчання**	Застосування безпосередніх і опосередкованих впливів, що мотивують самостійну роботу.	Організація індивідуальної форми навчальної діяльності, подання студентам допомоги при виконанні самостійних робіт. Установлення міжособистісної взаємодії і взаєморозуміння. Організація навчання як діалогу.	Здійснення контролю на кожному етапі самостійної діяльності та корекції учбових дій. Оцінка самостійної діяльності.
V **Підсумковий аналіз й оцінка самостійної роботи студентів**	Підтримка впевненості студентів у власних силах і виборі способів формування власного підходу з урахуванням суб'єктного досвіду кожного студента. Визначення досягнень у навчальній мотивації студентів.	Аналіз причин успіхів і невдач самостійної роботи. Моделювання особистісного підходу до кожного студента. Планування виконання наступних самостійних робіт.	Визначення рівня засвоєння знань, сформованості навчальних дій, характеру особистісних змін та їх оцінка.

Управлінськими діями викладачів при організації СРС дослідники вважають наступні: постановка цілей самостійної діяльності, педагогічне діагностування, прийняття самостійного завдання, прогнозування наслідків самостійної діяльності, планування самостійної діяльності, співробітництво, протистояння, організація, інформаційна взаємодія (комунікація), регулювання, мотивація, переконання, вимога (примус), контроль, робота з обдарованими, нововведення, ризик. Застосування всіх управлінських дій не є догмою. Викладач обирає окремі з них, доцільні до цілей та завдань навчання та особистостей СІГДП.

Сталий розвиток та зміни у психо- та профоформі сучасного студента-іноземця ВНЗ та майбутнього фахівця, зокрема, потребують постійного вдосконалення методів, принципів та технологій навчання. Університети мають дати іноземному студентові не стільки класичні знання, скільки навички навчання й уміння та можливості їх використання, поповнення протягом усього життя. З кожним роком труднощі організації довузівської підготовки іноземних громадян складаються не тільки в скороченні термінів навчання з десяти місяців, передбачених навчальним планом, до шести, а іноді й до п'яти місяців, але й у недостатніх для подальшого навчання у ВНЗ знаннях, уміннях і навичках СІГДП. У процесі дослідження формування готовності СІГДП до навчання у ВНЗ на базі НТУ «ХПІ» було проведено анкетування-опитування (за авторською методикою Сладких І. А.). Дослідницько-експериментальна робота проводилась щорічно двома етапами – у перші три місяці, та в останні 2 тижні навчання впродовж 2006–2011 навчальних років. Контингент СІГДП – громадяни КНР, В'єтнаму, Лівану, Йорданії, Сирії, Марокко, Лівії, Тунісу, Судану, Кот-д'Івуару, Камеруну, Конго, Кенії, Іраку, Ірану та Туркменістану. Середній вік респондентів – 23,5 рік (від 17 до 30 років), 12 % жіночої статі, 88 % чоловічої статі. У дослідженні брали участь 629 СІГДП факультету міжнародної освіти НТУ «ХПІ» різних напрямів навчання. Наведена методика спрямована на діагностику ціннісно-особистісного, соціопсихо-фізіологічного компонентів готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ.

В блоку опитувальника, що спрямований на діагностику академічної адаптації СІГДП, містяться 12 запитань. Розглянемо деякі, за відповідями на яки ми можемо зробити висновки щодо форм організації СРСІГДП: «*Вам подобається навчатися: а) за підручником, б) викладач пише й пояснює на дошці, в) за допомогою комп'ютера*». Студентам було запропоно-

вано вибрати правильні відповіді. Аналіз першого етапу анкетування показав наступне: за підручником бажають навчатися 4 % СІГДП; 99,8 % – подобається навчатися, коли викладач пише на дошці; 3,7 % – бажають навчатися за допомогою комп'ютера. При аналізі другого етапу були відмічені зміни прихилення СІГДП з «навчання за підручником – 2,6 %» до «навчатися за допомогою комп'ютера – 3,9 %». Бажають навчатися, коли викладач пише й пояснює на дошці так саме 99,8 %. *«Вам вчитися: а) легко, б) важко, в) ще не зрозумів(ла)»* на першому етапі поділили відповіді майже порівну: вчитися легко – 36,2 %, важко – 34,3 %, ще не зрозуміли – 29,5 %. Результати другого етапу: вчитися легко – 28,6 %, важко – 69,2 %, ще не зрозуміли – 2,2 %. Питання «*Вам подобається працювати з а) підручниками, б) словниками, в) іншою навчальною літературою*» та «*Ви відвідуєте бібліотеку а) факультету, б) університету, в) іншу*» на обох етапах дослідження показали майже 90 % негативних відповідей.

Результати опитування надають змогу зробити висновок: СІГДП, не зважаючи на хист до навчання мають бажання до особистісного академічного спілкування з викладачем протягом усього навчального року. Прихили СІГДП до використання комп'ютерних та медіатехнологій наприкінці навчання пов'язані з вивченням у ІІ семестрі навчальної дисципліни «Основи інформатики» та усвідомленням можливостей та використанням сучасних інформаційних технологій під час підготовки до проведення студентських конференцій та концертів.

Отже, *інноваційними* формами СРСІГДП вважаємо:

- *самостійну роботу з викладачем (СРВ)*, коли викладач має бути постійно присутній у якості консультанта та організатора задля корегування дій СІГДП. Такий вид СРС доцільно впроваджувати у навчанні СІГПЗ, що сприятиме активізації навчального процесу при обмеженні терміну навчання.
- *самостійна дистанційно-мультимедійна робота (СДМР)*, коли СІГДП виконує практичні завдання за допомогою комп'ютерних технологій, прослуховує аудіоуроки та використовує інформаційні технології в науковій діяльності. Такий вид СРС доцільно впроваджувати під час канікул, карантину та небажано у групах пізнього заїзду (задля передбачення втрати щойно надбаних практичних навиків спілкування мовою навчання).

Загальні висновки. Доцільність впровадження та ефективність СРСІГДП може бути лише за умов постійного вдосконалення її традицій-

них та інноваційних форм. Факторами корегування СРСІГДП вважаємо аналіз сучасних потреб суспільства до іноземного фахівця та стан готовності до навчання студента-іноземця. *Перспективою подальших досліджень* є розробка інноваційних курсів з навчальних дисциплін довузівської підготовки студентів-іноземців за всіма напрямами навчання.

Список літератури: 1. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам. – Кишинев, 1988. – 132 с. 2. Володько В. М. Самостійна пізнавальна діяльність студентів: метод. реком. / Володько В. М., Дмитрик І. С., Іванова В. – К.: ІСДО, 1993. – 52 с. 3. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: «Хэлтон», 1998. – 399 с. 4. Єсипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Гос. Учпедиз, 1961. – С. 15. 5. Ефективність навчання студентів: навч. посіб. / [Євдокимов В. І., Пономарьова Г. Ф., Луценко В. В. та ін.]; за ред. В. І. Євдокимова. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2004. – 222 с. 6. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Учебное пособие. – М.: Педаг. Общ-во России, 2004. – 112 с. 7. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології: навч. посібник. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2006. – 224 с.

Степанова И. И.
НТУ «ХПИ»

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РЕШЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

В условиях постиндустриального общества и экономики, основанной на знаниях, жизненно-важной становится концепция непрерывного вузовского и послевузовского профессионального образования. Поэтому среди основных направлений развития образования особо выделена задача подготовки квалифицированного работника, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Одним из основных форм воспроизводства квалифицированных научных кадров является магистратура и аспирантура, которая рассматривается как институция воспроизводства кадров высшей квалификации на базе единого пространства образования и научных исследований.

Непрерывное профессиональное образование не означает построения новой системы образования, скорее на имеющуюся основу накладывается современная философия, отвечающая требованиям времени. Поэтому остро стоит вопрос о разработке современных программ. В этих программах должны быть заложены мотивации к получению самообновляющихся знаний и компетенций, а также меры, направленные на развитие взаимосвязей между сферами образования, науки и инноваций, с целью повышения исследовательского и аналитического потенциала науки. В этой сложной конструкции взаимосвязей, связующим и направляющим звеном должна выступать аспирантура.

Интеграционные тенденции, направленные на полноправные отношения с Европой, в частности подписание Украиной Болонской декларации, тоже требуют соответствующих комплексных модернизаций старых образовательных систем. И если образовательные программы двух первых этапов (бакалаврат и магистратура) опробованы и динамично развивается, то разработка программ для 3-го уровня (аспирантура – докторантура (PhD)) находится в начальной стадии Поэтому продолжение обучения в аспирантуре воспринимается на сегодняшний, как получение «более выс-

шего» образования, иметь которое престижно, но автоматически получить статус ученого невозможно. Существующее многообразие различных видов программ подготовки по 3-й ступени не дают возможности определиться по базовой модели, а посему подготовка специалистов высшей квалификации идет по старым программам. Чтобы сформировать специальный модуль подготовки аспирантов, нацеленных на профессиональную научную деятельность, надо взять за основу Дублинские дескрипторы, в которых сформулированы предельно ясно основные направлений обучения. Для наглядности приведем несколько пунктов из этой программы.

Компетенции:

Знание и понимание:

– системное понимание своей сферы исследований и владение навыками и методами исследования;

– способность создавать замысел, разрабатывать проект (структуру, методологию и т.д.) целостного научного исследования, проводить это исследование.

Применение знаний и пониманий:

– вклад в науку при помощи оригинального исследования, которое расширяет границы имеющегося знания, путем осуществления значимой научной работы, отдельные результаты которой достойны публикаций в реферируемых изданиях.

Формулирование суждений и коммуникативные способности:

– способность к критическому анализу, оценке, а также синтезу новых комплексных идей;

– способность общаться со своими коллегами в формате диалога;

– способность к продвижению технологических социальных или культурных контекстов в рамках академического и профессионального контекстов.

Объем компетенций достаточно обширен и самостоятельно, без помощи научного руководителя, аспиранту с ними не справиться. Возрастающая роль научному руководителю очевидна: он должен передать аспиранту не только научные знания и умения, а также привить навыки коммуникации, презентации и проектного менеджмента. Уместно вспомнить высказывание писателя С. Голубкова: «Чтобы делать новое, надо самому

быть новым, нести в себе новизну, как часть себя». Думаю, под этим лозунгом мог бы подписаться любой научный руководитель.

Если говорить об эффективности роботы аспирантуры, то в первую очередь следует говорить о проблеме подбора кадров и своевременной защиты аспирантов.

Анализ кандидатов в аспирантуру НТУ «ХПИ» и наличие конкурса по специальностям, т.е его полное отсутствие, приводит к неотвратимости приема не самых талантливых студентов, а тех, кто подал заявление в аспирантуру. Такое положение дел по приему в аспирантуру в нашем университет открывает дорогу для стабильных середняков, которые воспринимают время пребывания в аспирантуре как «островок спокойствия» на 3 года. Подбор кандидатов в аспирантуру должен начинаться уже в магистратуре. Внимание надо уделять тем магистрантам, у которых уже определен ориентир – на созидательную и постоянную научную деятельность, плоды и результаты которой будут получены не скоро. За период пребывания в магистратуре они определяются с темой своей будущей научной работы и делают первые шаги на ниве научных исследований. Такие магистранты ощущают в себе необходимость стать активным представителем научной элиты, сформировать и укрепить в себе желание постоянно самосовершенствоваться, и, в конце концов, сказать свое веское слово в науке.

Вызывает тревогу приход в аспирантуру людей без научного задела, даже без ясности по теме будущей научной работы. В связи с этим, было бы целесообразно ввести формальные критерии четкой преемственности связи между образовательными программами высшего и послевузовского профессионального образования, ориентированными на научную деятельность [1]. Так за последние три года в аспирантуру планировали поступать 16 %–20 % магистрантов от выпуска, что составляет 40 %–45 % от заявленного факультетами набора. Отсюда и низкая эффективность защит в срок. Количество законченных и поданных в специализированные Советы работ, выполненных выпускниками аспирантуры, значительно ниже, чем этот показатель по стране. За четыре года успевают защититься еще 10 % аспирантов. Объективности ради, следует заметить, что диссертацию сделать за три года очень сложно. Но кто сказал, что научную работу надо начинать с нуля?

В заключение хочется сказать, что без модернизации аспирантских программ и создания новых требований к компетенции научных руководителей не будет изменений в эффективности роботы аспирантуры. Отдел аспирантуры совместно с научными коллективами должен создать такой отлаженный образовательный процесс, в котором написание диссертации не являлось бы единственной задачей. Главная цель новых программ должна состоять в воспитании «узнаваемого» в научном мире специалиста [1]. Первые шаги в создании новых программ отделом аспирантуры уже сделаны. Введен курс «Нормативные документы и требования Минвуза Украины к диссертационным работам и аттестационным делам», курс «Интеллектуальная собственность», позволяющий повысить квалификацию в области патентоведения. В перспективе планируется создание программ повышения квалификации в области информационно-коммуникативных средств и технологий. За период пребывания в аспирантуре мы должны воспитать молодого ученого с развитыми качествами профессиональной коммуникации, с опытом презентаций результатов своих исследований и разработок (публикации в рецензированных журналах, участие в конференциях и т.п.), а также с чувством ответственности за результаты проделанной работы.

Список литературы: 1. «О совершенствовании системы подготовки специалистов высшей квалификации». Р. Г. Стронгин, Б. И. Бедный. Университетское управление: практика и анализ». 2006. № 2. – С. 45–51.

Сичова Ю. В., Кибенко Л. М.
ХНЕУ, ХДЗА

РОЛЬ КРАЇНОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ В АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Практика викладання іноземної мови в вузі переконливо свідчить про те, що знання специфіки країни, мова якої вивчається, є неодмінною умовою успішного опанування іноземною мовою, тобто річ йде про введення країнознавчого аспекту в методику викладання іноземної мови, який би дав можливість ознайомити студента з культурологічним аспектом щодо народу – носія мови.

Проблема викладання іноземних мов на матеріалах країни, мова якої вивчається і використання лінгвокраїнознавчих матеріалів в предметній діяльності в цілому ще не вирішена, в ході якої вирішується одне із головних завдань навчального процесу – активізація пізнавальної й одночасно мовнорозумової діяльності. Все це в сукупності розглядається нами як цілеспрямований, мотивований та усвідомлений процес пізнання дійсності.

Необхідність опанування іноземної мови в тісному зв’язку з культурою народу, мова якого вивчається, розглядається в сучасній методиці викладання іноземних мов як аксіома. Іноземна мова дає можливість глибше пізнати культурні цінності, які належать носіям мови, при порівняльно-зіставному аналізі студенти мають можливість краще пізнати свою рідну мову, розвинути кругозір та комунікативні здібності.

Використання лінгвокраїнознавчого підходу в навчальному процесі забезпечує якісне підвищення пізнавальної активності студентів, розширює їх комунікативні можливості, сприяє створенню позитивної мотивації під час заняття, дає стимул працювати над мовою в цілому, виконує певну роль в виховному моменті, а саме він дає можливість формувати країнознавчу компетенцію, тобто навички та вміння аналітичного підходу до вивчення зарубіжної культури в порівнянні з культурою своєї країни, так як сприйняття зарубіжної культури відбувається завжди через призму власної.

Наукові публікації в вітчизняній і зарубіжній літературі свідчать про необхідність такого підходу, який є сьогодні одним із головних принципів

навчання іноземним мовам. Враховуючи при цьому думки вчених та педагогів-методистів (Верещагін Є. М., Костомаров В. П., Томахін Г. Д. та ін.), слід підкреслити, що лінгвокраїнознавство є провідним способом активізації не лише мовнорозумової діяльності, яка є основною під час вивчення іноземної мови, але й пізнавальної, воно ставить своєю метою вивчення мови одночасно з вивченням національно – культурної семантики мови, базуючись на використанні однієї із соціальних функцій мови – кумулятивної, тобто функція фіксації та накопичення їх в семантиці суспільно значимого досвіду [2, 8], оскільки сучасна методика викладання іноземних мов, яка базується на комунікативному методі навчання (в першу чергу, опанування усної комунікації в рамках стандартних тем і стереотипних ситуацій), передбачає обов'язкове включення лінгвокраїнознавчого матеріалу в процес викладання іноземної мови.

Лінгвокраїнознавство – це розділ країнознавства взагалі і ставить своєю метою вивчення одиниць мови, які найбільш яскраво відображають особливості культури народу – носія мови та сфери її існування. В ньому факти культури вивчаються не самі по собі, а в своєму відображенні в фактах мови.

Застосування країнознавчої інформації в навчальному процесі пов'язано з великим колом питань, які вимагають серйозного науково-методичного підходу. На заняттях з іноземної мови необхідно подавати студентам достатньо змістовний країнознавчий матеріал, чітко визначати його об'єм та структуру. Розробка комплексу лінгвокраїнознавчого матеріалу дасть можливість збагатити словниковий запас, розширити лінгвістичні знання, підвищити рівень мовного спілкування студентів, і в цілому підтримати зацікавленість до вивчення іноземної мови і буде розвивати їх творчі здібності.

Зміст країнознавчих текстів повинен сприяти формуванню пізнавальних процесів у студентів, забезпечувати розвиток підвищеної мотивації / певної зацікавленості, формування позитивного відношення до навчального процесу в цілому, тобто мова йде про створення умов для формування у студентів міжкультурної компетенції, яка припускає зацікавленість до особливостей чужої культури через використання в учбовому процесі аутентичних текстів, комплексу матеріалів лінгвокраїнознавства [1, 6, 9].

На практиці викладачі часто стикаються з певними протиріччями, коли навчальний матеріал, за своїм багатим змістом здатний забезпечувати розви-

ток позитивної мотивації, втрачає закладені в ньому позитивні можливості. Практичні спостереження за процесом роботи над країнознавчими текстами (графічні, аудіовізуальні тексти) дали можливість виявити ряд негативних моментів в практиці їх використання. В результаті багатий навчальний матеріал значно знижує мотиваційну складову навчального процесу в цілому.

З однієї сторони це можна пояснити відсутністю у студентів країнознавчих фонових знань, що приводить до неадекватності в засвоєнні мовних одиниць і помилковості мовлення в плані його змісту, а також до труднощів в розумінні текстів, а з іншого боку, відсутністю розроблених викладачем комплексів лінгвокраїнознавчих матеріалів.

На основі багаторічного педагогічного досвіду можна констатувати, що актуальність досвіду визначається протиріччям між існуючою потребою в використанні лінгвокраїнознавчого матеріалу як оптимального способу активізації пізнавальної та мовнорозумової діяльності студентів і відсутністю комплексної методики з її реалізації.

Для реалізації пізнавальної активності вирішальне значення має мотиваційний аспект, він активує всі психологічні процеси – мислення, сприйняття, розуміння та засвоєння іншомовного матеріалу. Для цього необхідно підвищувати рівні мотивації, сприяючи розвитку пізнання й інтелектуальній діяльності у студентів, намагаючись урешті – решт підвищити ефективність процесу навчання [4].

При навчанні іноземній мові як іншомовній культурі в першу чергу важливі засоби підтримання мотивації до пізнавальної діяльності, в подальшому вони викликають у студентів в процесі вивчення мови комунікативну мотивацію.

Мотивація є основною складовою в структурі навчання іноземній мові, вона визначає навчальну діяльність і формування відношення до неї. Це перш за все пізнавальний мотив, і в його основі закладено постійне прагнення до пізнання, що урешті – решт приводить до збільшення зацікавленості до дисципліни, сприяє формуванню мотивів до аналізу мовних явищ, до розвитку лінгвістичного мислення; можливість використання іноземної мови як засобу обміну інформацією, отримання знань за її допомогою, вивчення культури, історії, розвитку та дійсності країни, мова якої вивчається, – все це формує мотив відношення до іноземної мови як необхідного засобу пізнавальної діяльності [5].

Активне ознайомлення з соціокультурним компонентом в учбовому процесі необхідно починати з початкового етапу навчання іноземній мові в вузі. Це обумовлює комплексний підхід до вивчення мови, при якому кожний компонент потрібно буде збагатити інформацією про культуру країни, мова якої вивчається (знання, мовний матеріал, ситуації, теми, навички та вміння), щоб все було спрямовано на міжкультурну комунікацію і давало б можливість забезпечити зв'язок з національною культурою країни – носієм мови.

На початковому етапі вивчення іноземної мови країнознавча інформація може носити цікавий характер, а цікавість, як відомо, передує пізнавальній зацікавленості до предмету, і нові яскраві враження можуть підвищити у студентів інтерес до вивчення даної дисципліни, до того ж соціокультурний компонент сприяє більш усвідомленому опануванню іноземною мовою як засобом спілкування.

При укладанні лінгвокраїнознавчих комплексів для учбової діяльності необхідно ретельно підбирати матеріал, вдало поєднувати елементи країнознавства з мовними явищами, які виступають не лише як засіб комунікації, але як і спосіб ознайомлення студентів з новою для них екстралінгвістичною дійсністю. Такий методичний підхід в значній мірі може забезпечити не лише ефективне вирішення практичних, сформованих завдань, але й містить великі можливості для подальшої підтримки мотивації в учбовій діяльності [7].

Для засвоєння та закріплення матеріалу, а також при проведенні контрольних заходів, які визначають рівень знань по темі, яка вивчається, необхідна спеціальна система прийомів, вправ, що враховують специфіку наданого матеріалу.

До навчально-методичних матеріалів лінгвокраїнознавчого комплексу повинні входити мовні одиниці, які найбільш яскраво віддзеркалюють національні особливості культури народу – носія мови та середовища його існування. На основі такого країнознавчого (соціокультурного) компоненту формуються знання про реалії, звичаї та традиції країни, мова якої вивчається; знання та навички комунікативної поведінки в актах мовної комунікації; навички та вміння вербальної та невербальної поведінки.

Це зумовлено в першу чергу тим, що студенти з більшою зацікавленістю відносяться до іншої історії, культури, звичаїв, традицій, побуту по-

всякденного життя народу тощо, і це переконливо підтверджує практика викладання іноземної мови.

Оптимально підібраний матеріал закріплює складові мотивації: зацікавленість, емоції, саму мотивацію. Для підтримки високого рівня мотивації в навчальному процесі викладач під час укладання навчальних матеріалів повинен підбирати такі, які б являли собою когнітивну, комунікативну, професійну цінність, які б носили творчий характер і стимулювали б пізнавальну та розумову активність студентів.

Країнознавча інформація для навчального процесу подається в формі іншомовних структур – слів, словосполучень, речень, фрагментів тексту і текстів, для цього використовуються різні іншомовні твори художньої літератури , публіцистики, які містять факти, що мають відношення до країнознавчої проблематики. Оскільки мовний спосіб подання матеріалу виходить із конкретних одиниць іноземної мови, він реалізується виключно в процесі навчання мовленню на цій мові.

При укладанні країнознавчого комплексу найбільш доцільним є використання текстів, в яких міститься лексика із соціокультурним компонентом – без еквівалентна (реалії), фразеологізми

Реалії країни, мова якої вивчається є одним із головних об’єктів лінгвокраїнознавства. Під реалією зазвичай мається на меті предмет (явище культури), і слово, що його позначає, при цьому приділяється велика увага національному колориту її (реалії) референта [3]. До реалій можуть належати також події громадського та культурного життя країни, громадські організації та установи, звичаї, традиції, предмети повсякденного вжитку, твори мистецтва та літератури, імена історичних особистостей, вчених, письменників тощо.

Під час навчання студента іноземній мові одночасно з засвоєнням кожної лексеми формується асоційоване з нею лексичне поняття. Не слід забувати при цьому, що слово одночасно є знаком реалії та одиницею мови, і що така безеквівалентна лексика постійно вимагає з боку викладача коментарю та пояснення.

Безеквівалентні слова (реалії) практично не піддаються перекладу, і їх значення можливо розкрити лише шляхом тлумачення. Наприклад, в англійській мові, primaries (США), thankgiving, drugstore; в німецькій мові – Weihnachtsstollen, Bocksbeutel, Heuriger тощо.

Використання в навчальному процесі з іноземної мови лінвокраєзнавчого матеріалу створює умови, які надають навчальному процесу мотивацію, а також сприяє поглибленню та розширенню сфери пізнавальної активності студентів.

Саме країнознавчий матеріал може дозволити ефективно вирішувати завдання з посилення соціокультурної складової в іншомовній освіті в цілому, розширенню фонових знань, збільшенню лексичних одиниць і звичайно підсиленню мотиваційного аспекту навчання іноземній мові.

Таким чином, лінгвокраїнознавчий матеріал є сильним важелем для створення й підтримки зацікавленості до вивчення іноземної мови,а також розвинення пізнавальної діяльності студентів. Мотивація посилюється і стає міцнішою при наявності матеріалів з елементами соціокультурного характеру. Все це оптимально сприяє ефективному засвоєнню іноземної мови.

Список літератури: 1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 2001. – 256 с. 2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. – 3-е издание переработанное и дополненное. – М.: Русский язык, 2003. – 237 с. 3. Влахов С, Флорин С. Непереводимое в переводе. М, 1980. – 342 с. 4. Леонтьев А. А. Потребности, мотивы, эмоции. Конспект лекций. – М.: Издательство МГУ, 1971 – 401 с. 5. Маслыко Е. А. Пути формирования мотивации овладения студентами иностранного языка // Іноземні мови – К.,2001. – № 4, – С. 18–21. 6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с. 7. Саланович Н. А. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранному языку в старших классах средней школы (на материале французского языка): Автореф. дис. канд. пед. Наук. – М., 1995. – 18 с. 8. Томахин Г. Д. Культура стран английского языка // Иностранный язык в школе. – 1999. – №4, – С. 19–22. 9. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземниї мови: дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 / Федоренко Юлія Петрівна. – Луцьк, 2005. – 212 с.

Харченко А. О.
НТУ «ХПІ»

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРА

Однією з визначальних особливостей сьогодення все більш відчутно виступає зростання ролі особистісного чинника у забезпеченні ефективності суспільного виробництва, у всіх сферах суспільного життя. Ця обставина висуває підвищені вимоги до змісту і характеру професійної підготовки всіх фахівців, насамперед менеджерів. Адже від того, як вони здійснюють свою управлінську діяльність, яким чином ставляться до персоналу і спілкуються з людьми, істотною мірою залежать не тільки результати роботи колективу підприємства, фірми чи організації, а й соціально-психологічне самопочуття людей, їх ставлення до керівника і до виконання своїх функцій.

З позиції ідей сучасної психології управління проблема особистісного чинника лежить у площині взаємозв'язків між свідомістю людини та її дією і полягає у пошуку шляхів посилення активного, перетворюючого начала в історичному процесі науково-технічного і соціального прогресу. Адже самі його об'єктивні закони свідчать про необхідність зростання активності людей на зламних етапах історії цивілізації, один з яких ми фактично сьогодні і переживаємо. Відповідно до цих законів, подібні етапи пов'язані з істотними змінами звичних умов життя й діяльності переважної більшості людей, що й вимагає від них активізації усіх своїх інтелектуальних, фізичних, емоційних, фінансових та інших ресурсів з тим, щоб належним чином адаптуватися до нової ситуації. Однак це виявляється не так просто через певну інерційність свідомості та через побоювання ще більш погіршити своє життя.

Тому вони звичайно великі надії покладають на керівників всіх рівнів, тому що раніше звили до того, що про них начебто піклується держава. Сьогодні, на жаль, в суспільній свідомості ще досить повільно формується розуміння того, що рівень життя людини і добробут її сім'ї може визначатися виключно самою людиною, результатами її життєвої і громадянської активності, продуктивністю її праці, підприємливістю, морально-

вольовими якостями, системою життєвих цілей і цінностей. Цілком очевидно, що до тих пір, доки подібна позиція не набуде необхідного поширення, не стане хоча б і не домінантною, але достатньо переважною в суспільстві, керівникам усіх рівнів доведеться виконувати значний обсяг соціальних функцій, в тому числі навчання і виховання персоналу.

Однак для успішного виконання цих функцій і досягнення очікуваних результатів у вигляді істотного підвищення ефективності функціонування та розвитку відповідної організації необхідна висока загальна, професійно-управлінська і моральнісна культура керівників-менеджерів. Для досягнення цієї умови загальна сукупність завдань системи освіти, перш за все системи цілеспрямованої управлінської підготовки майбутніх керівників, повинна передбачати однією зі своїх найважливіших цілей формування у них високої моральної культури. Саме це поняття є досить складним і суперечливим, оскільки воно застосовне як до моральної культури суспільства в цілому, так і для певної його спільноти і навіть до кожної окремої особистості.

Моральна культура, як підкреслюють В. О. Лозовой та його співавтори, є «інтегральний результат усього їх духовного розвитку». На їх переконання, вона являє собою «сукупність моральних цінностей (норм, принципів, оціночних уявлень, почуттів, ідеалів), а також сукупність способів їх утілення у повсякденній діяльності людей». Вчені вказують, що моральна культура «є якісною характеристикою морального розвитку соціальних суб'єктів (суспільство, спільнота, соціальна група, колектив, сім'я, особистість), що знаходить свій вияв у вміннях діяти відповідно до моральних цінностей та вимог суспільства» [1, С. 230].

У зв'язку з цим вважаємо за доцільне навести цікаву і слушну думку, яку висловлюють В. Г. Кремень, С. М. Пазиніч та О. С. Пономарьов стосовно того, що «ставлення керівника до дотримання морально-етичних норм визначає дві найбільш поширені позиції». Перша з цих позицій, яку, власне, і поділяють ці вчені, «полягає у необхідності безумовної відповідності будь-яких діянь, рішень і вчинків керівника та його поведінки і стилю спілкування з людьми нормам і принципам прийнятої у даному суспільстві морально-етичної парадигми». Автори підкреслюють, що на їх глибоке переконання, «аморальна людина в принципі не може і не повинна бути кері-

вником. Тому сьогодні в більшості демократичних країн активно розвиваються наукові напрями і практична діяльність з впровадження етики менеджменту і бізнесу. У структурі ж сучасної філософії управління морально-етичні проблеми посідають дедалі помітніше місце» [2, С. 66–67].

Цілком природна складність, багатомірність і суперечливість феномену моральнісної культури сучасного керівника значною мірою зумовлена тим змістом і характером його професійної підготовки у вищій школі, яка сама по собі також має суперечливий характер. Дійсно, по-перше, вона здійснюється в умовах кризи світової системи освіти і переважно відбувається на засадах традиційної парадигми, без урахування принципово нових реалій сьогодення. По-друге, надзвичайно швидкий, навіть стрімкий за історичними мірками перехід національної економіки України до функціонування на ринкових принципах призвів до відсутності практичного досвіду менеджменту у тих людей, які змушені викладати його основи у вищій школі. По-третє, через цілу низку обставин, аналіз яких виходить за межі даної статті, моральні засади і в суспільному житті взагалі, і у вищій школі зокрема зазнали певної деформації разом з системою життєвих цінностей.

Однак суспільні очікування і саме життя вимагають сьогодні істотного підвищення якості професійної підготовки фахівців, в першу чергу їх управлінської компетенції і моральнісного виховання. Тому перед вищою школою постає надзвичайно серйозне і вкрай відповідальне завдання, яке б було спрямоване на належне задоволення цих вимог. Необхідними для цього в першу чергу уявляються такі дві умови. По-перше, необхідна розробка й активне впровадження ефективних педагогічних технологій, які були б здатні забезпечувати системну єдність цілісного навчально-виховного процесу. Тільки в такому разі можна буде забезпечити належну підготовку майбутніх керівників у професійно-управлінському відношенні й одночасне їх належне моральнісні виховання.

По-друге, для успішного розв’язання зазначеного завдання необхідна висока моральнісні культура науково-педагогічного складу вищої школи. У цьому відношенні підкреслимо думку, яку висловлюють О. С. Пономарьов та його співавтори у посібнику з професійної культури педагога, «як свідчить життєва практика, деструктивні начала є досить живучими, переконання людей у хибності їх агресивних поглядів, часто прищеплених з

раннього дитинства, являє собою надзвичайно складне завдання». Вчений у зв'язку з цим спеціально підкреслює, що «перед системою освіти, а отже і перед кожним викладачем, надзвичайно гостро постає питання істотного посилення виховної складової цілісного навчально-виховного процесу, питання формування і постійного збагачення духовного світу студентства та його загальної і професійної культури, його моральних принципів і переконань, прищеплення системи одвічних життєвих цінностей» [3, С. 118].

Сучасна педагогіка вищої школи та використовувані нею педагогічні технології, на наше глибоке переконання, ще вкрай недостатньо враховують таку важливу якість майбутнього фахівця, насамперед керівника-менеджера, як уміння формувати команду, виховувати у людей потребу і здатність ефективно працювати у складі команди. Для цього йому необхідно навчитися формувати принципи корпоративної культури та прищеплювати персоналу розуміння неухильного їх дотримання як однієї з важливих умов успішного функціонування колективу організації й не тільки ефективного досягнення ним заздалегідь визначеної системи цілей, але й отримувати при цьому справді глибоке задоволення від участі у спільній діяльності. А це може бути забезпечено використанням особистісно орієнтованих технологій.

Відома українська дослідниця сучасних проблем педагогіки в умовах постіндустріального світу С. О. Сисоєва спеціально зазначає, що «практична реалізація особистісно орієнтованого навчання вимагає організації такого розвивального навчального середовища (зміст, організаційні форми, методи, засоби, суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії), у якому учень набуває статусу найвищої цінності навчального процесу, і яке сприяє розвитку його інтелектуального, творчого і духовного потенціалу, його індивідуальності, емоційно-вольових якостей, творчих можливостей, мислення і загальної культури, формуванню здатності до самостійної, активної діяльності, професійного самовизначення, навичок взаємодії з сучасним динамічним світом праці» [4, С. 98–99].

Наведені міркування є цілком справедливим для кожного фахівця, для кожної людини взагалі. Що ж стосується підготовки майбутнього керівника-лідера, не просто менеджера, а справжнього авторитетного організатора і координатора спільної діяльності людей, чуйної, доброзичливої і

водночас вимогливої людини, яка прагне досягати визначених цілей не силовими методами, а за рахунок створення сприятливих умов для творчої та особистісної самореалізації кожного працівника. Його професіоналізм, культура і високі моральнісні принципи та переконання не тільки формують глибоку повагу людей до нього, а й їх бажання якісно виконувати всі його накази та розпорядження, які, до речі, він висловлює здебільшого у формі прохання чи побажання. І всьому цьому його мають навчити і належним чином виховати саме в системі освіти завдяки системному застосуванню цілеспрямованих ефективних педагогічних технологій.

Водночас надзвичайно важливу роль відіграють зміст і структура всієї системи навчально-виховного процесу. Йдеться, зокрема, про те, що фахових і професійно-орієнтованих дисциплін в системі підготовки менеджерів явно недостатньо. Для формування кругозору майбутніх менеджерів, їх ерудиції, озброєння їх людинознавчими знаннями і навичками спілкування та організації спільної діяльності великих груп і колективів людей вкрай необхідним уявляється системне і цілеспрямоване вивчення ними дисциплін психолого-педагогічного циклу, інших соціально-гуманітарних дисциплін.

Як свідчать і педагогічна теорія, і освітня практика, досягнення такого рівня підготовки менеджера, формування у нього високих моральнісних та морально-вольових якостей вимагає системного і послідовного підходу. В той же час, однак, надзвичайно важливу, можливо навіть, визначальну роль у цьому процесі повинно відігравати викладання циклу дисциплін психолого-педагогічного профілю. Як цілком справедливо зазначає О. Г. Романовський, «сучасна потреба майбутніх фахівців у реалізації їхніх кар'єрних сподівань викликає зацікавленість у пошуку підходів, методів, засобів тощо для забезпечення реалізації поставленої перед собою мети, розвитку себе як фахівця та самореалізації у суспільному житті». Автор при цьому вважає, що «відповідно з'являється необхідність у детальному аналізі всіх аспектів поняття кар'єри, виявленні її структури, умов розвитку та реалізації, засобів підвищення ефективності її реалізації та способів їх забезпечити. Оскільки це поняття безпосередньо пов'язано із прагненнями, цінностями та іншими характеристиками особистості, то відповідно, щоб краще розібратися у зазначених вище питаннях, йому необхідно прослухати цикл психолого-педагогічних дисциплін» [5, С. 11].

Посилюючи ці міркування, автор переконливо доводить, що «роль цього циклу у реалізації кар'єрних сподівань полягає у тому, щоб показати та розкрити можливості особистості, допомогти подолати недоліки (наприклад, у обмеженій комунікації), допомогти відчути себе суб'єктом діяльності, реалізувати всі прояви «самості», без яких неможливе досягнення найвищої мети тощо. Отже, збільшення обсягу для циклу цих дисциплін у фундаментальній підготовці менеджерів, детальне дослідження питання кар'єри, а також вивчення взаємозв'язку компетентностей, сформованих завдяки психолого-педагогічним дисциплінам» [5, С. 11–12].

Хоча у цитованих міркуваннях автор безпосередньо і не згадує про моральну культуру менеджера, однак ця думка немовби присутня у самому просторі й дусі його розмислів. Вона, на наше переконання, випливає з норм і принципів загальної культури та з глибокого усвідомлення керівником того, що система загальнолюдських цінностей і прагнення пріоритету суспільного блага перед індивідуальним має виступати домінантою його дій і поведінки, його ставлення до людей і взаємовідносин з ними. Саме моральна культура стає потужним чинником всебічного і багатогранного формування і розвитку людини, перетворюючи її потреби у специфічно людські, людяні якості та відповідно збагачуючи їх. Саме завдяки цьому і відбувається кардинальний перехід її пріоритетів від категорії «мати» до категорії «бути». Бути людиною і усвідомлювати своє призначення, реалізувати свій особистісний потенціал.

Саме культура як основне джерело формування моралі й неухильного дотримання її норм виступає своєрідною надметою освіти. Її зрілість вимірюється тим, як живе і діє людина, якими є її спосіб життя, її відношення до світу і природи, до інших людей та до самої себе. Культура включає в себе як матеріальну, так і духовну сферу, однак цікава діалектика її розвитку зумовлює те, що в матеріальній культурі втілюються духовні сили і якості людини, а духовна сфера, у свою чергу, збагачується глибоко осмисленим використанням досягнень матеріальної культури.

Розуміння такої діалектики їх взаємодії стає надзвичайно важливим сьогодні, в умовах становлення і стрімкого поширення ринкових відносин. Для менеджера, діяльність якого за цих умов вимагає постійного пошуку ним конкурентних переваг. Однак при цьому він не повинен переступати

межі морально-етичних норм і принципів, оскільки зрадити свою душу означає втрату людяності й перетворення на своєрідного робота. Багатство, влада, слава аж ніяк не гарантують людині щастя і не можуть врятувати її від тривожності та самотності. Коло спілкування обмежується, практично нікого зі своїх партнерів вона не може вважати справжніми друзями. Отже, при цьому втрачає будь-який сенс гонитва за владою і багатством.

Тому поведінка менеджера та його діяльність в умовах конкуренції мають бути не просто осмисленими за своїми цілями і характером, але також і одним із засобів зміцнення волі, стимулом його постійного подальшого саморозвитку і підвищення відчуття відповідальності за себе і за тих людей, керувати якими йому випала доля. Саме ця відповідальність за можливі результати і наслідки реалізації його дій та управлінських рішень має ставати однією з моральнісних домінант його філософії управління і його важливим регулятивним механізмом всієї професійно-управлінської діяльності.

Ось чому ми не можемо не навести тут думку відомих вітчизняних фахівців з соціальної філософії В. П. Андрущенка, Л. В. Губерського та М. І. Михальченка, які стверджують, що «конкуренція, ринок – це особиста відповідальність, опора на власні сили, довіра до власного розуму й широка мобільність особистості щодо прийняття рішення, вибору варіантів реалізації власної свободи у всіх сферах суспільного виробництва». Вчені спеціально підкреслюють ту обставину, що «ринкові орієнтації особистості формуються життєвою практикою; її цілеспрямованість забезпечує освіта. Зрозуміло, щоб виконати означену функцію, вона (освіта) повинна бути ринково-орієнтованою, а це, у свою чергу, знову ж таки, залежить від законів. Ринкова спрямованість освітянських законів постає як загальна вимога, норма й стандарт стабільного розвитку держави і суспільства» [6, С. 519].

Остання думка уявляється нам не просто надзвичайно важливою, але й системотвірною, своєрідним суспільно-орієнованим вираженням центральної ідеї освіти. Адже саме на шляхах забезпечення стабільного розвитку держави і суспільства тільки й можливе успішне подолання тієї глибокої і тривалої кризи, яку переживає Україна практично протягом всього періоду її існування як незалежної держави. І одними з основних

умов розв’язання цього складного і відповідального завдання постає поєднання справжнього професіоналізму і високої морально-етичної культури керівників всіх рівнів. Тому в системі цілей тих вищих навчальних закладів, які здійснюють професійну підготовку майбутніх менеджерів, завдання з формування їх моральної культури має розглядатися як не менш важливе завдання освіти, ніж формування їх належної професійно-управлінської компетенції.

Список літератури: 1. Морфологія культури: тезаурус / За ред. проф. В. О. Лозового. – Харків: Право, 2007. – 384 с. 2. Кремень В. Г., Пазиніч С. М., Пономарьов О. С. Філософія управління: Підручник для студ. вищ. навч. закл. – К.: Знання України, 2007. – 360 с. 3. Пономарьов О. С. Професійна культура педагога: навч.-метод. посіб. / О. С. Пономарьов, О. Г. Романовський, О. А. Ігнатюк, М. П. Згурська. – Харків: НТУ «ХПІ», 2011. – 198 с. 4. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с. 5. Романовський О. Г. Роль психолого-педагогічних дисциплін у становленні кар’єри майбутнього менеджера // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2011. – Вип. 29 (33). – С. 3–14. 6. Андрущенко В. П., Губерський Л. В., Михальченко М. І. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.

Черемський М. П.
НТУ «ХПІ»

РОЛЬ І МІСЦЕ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Постановка проблеми. Однією з проблем професійної підготовки інженерів є брак професійної та особистісної культури педагога, що негативно впливає як на рівень успішності так і на рівень культури студента. Тому виникає потреба у підвищенні рівня педагогічної культури викладача.

Зв'язок проблеми з теоретичними та практичними завданнями. Підготовка інженера вимагає від педагога не лише фахових знань, але й внутрішньої культури, що характеризує, перш за все, його людські якості як особистості.

Аналіз публікацій. З даної проблеми слід зазначити праці Пономарьова О. С., Пазиніча С. М., Лозового В. О., Черваньової З. О., Ісаївої І. Ф., Гриньова В. М., Бондаревської Є. В. На їх думку сьогодні педагог виступає не лише як викладач, але й як «духівник», завдання якого полягає у вихованні душі студента.

Мета даної статті полягає у пошуку шляхів підвищення рівня професійної та особистісної культури викладача.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні стає все більш очевидним, що рівень професійної підготовки інженера вимірюється не лише рівнем професіоналізму, але й рівнем культури особистості. Дана культура тісно пов'язана з педагогічно культурою викладача, що виражається, перш за все, у його ставленні до того, кого він навчає, в повазі до нього. На жаль, більшість педагогів обходять цю проблему, прикриваючись тим, що головним є виховати професіонала, а вже потім людину. Саме таким підходом до підготовки інженера пояснюється поступове зниження не лише морального, але й професійного рівня культури студента.

Через свій авторитаризм педагог часто не помічає найголовнішого – душі особистості. Саме її вихованню і має служити освіта. Натомість вона більше переймається дотриманням вказівок Міністерства, аніж самою людиною. Але, що заважає педагогу окрім того вивчати духовний світ студе-

нта, розкриваючи в ньому те, що часто так і залишається нерозкритим. Насамперед це стосується «Я» особистості, котре всіляко ігнорується і придушується. Дана проблема породжена проблемою конформізму, що, на жаль, підточує і систему освіти. В гонитві за високими показниками успішності ми часто втрачаємо значно цінніше за дані показники, а саме особистість з її неповторним світом думок, почуттів та фантазії.

Дуже важливим є те, що особистість краще розвивається, якщо враховуються її індивідуальні психічні та фізіологічні особливості. Важливим також є враховувати вікові особливості розвитку людини. Через те, що в нас практично відсутні знання про етапи її розвитку педагогіка зіштовхується з найбільшою своєю проблемою, а саме з браком уявлень про те, коли, чого і як слід навчати дитину. Внаслідок цього навчальні програми часто перевантажені інформацією, котра не відповідає віковим запитам особистості, що призводить до зниження рівня успішності як серед учнів так і серед студентів.

Отже, вищою ознакою педагогічної культури є повага до особистості. Саме через неповагу до її внутрішнього світу вона не має змоги гармонійно розвиватися та виявляти власні можливості та здібності. Свого часу горезвісний наказ про заборону педологічних досліджень спричинив кризу в розвитку таких наук як психологія, фізіологія, педагогіка тощо. Тому для того, щоб знову ці науки розвивалися потрібно нарешті реабілітувати «науку про дитину», а з нею і цілий світ, що зветься дитинством. Саме рівнем поваги до дитини має вимірюватися професійна та особистісна культура педагога.

Культура педагога передбачає не лише повагу до особистості, але й до її народу. Дивним іноді чути від викладача що головним є не мова, а людина. Але мова це – генофонд нації, без якого народу не існує. Саме з любові до рідної материнської мови слід починати будь-яке навчання та виховання. І від того, як викладач ставитиметься до даного питання, залежатиме рівень його особистісної та професійної культури.

Важливою складовою педагогічної культури викладача є його активна участь у житті університету. На жаль, через формальне ставлення до своїх професійних обов’язків більшість педагогів ігнорують заходи, пов’язані зокрема з відзначенням пам’ятних дат, роковин видатних діячів науки та техніки, славетних випускників рідного університету. Поза їх увагою залишається і творча діяльність тих, кого вони навчають. Такі педаго-

ги залишаються байдужими до будь-яких ініціатив молоді, її інтересів та прагнень. Вони ніколи не відвідують студентські творчі вечори, тим паче не беруть у них участь.

А що, коли б викладач спробував вирватися за вузькі рамки навчальної програми й узяв у руки скрипку чи гітару, заспівав пісню – чи не було б це проявом тієї особистісної культури, котрої нам так бракує? Прикладом можуть слугувати щорічні вечори духовної поезії, що відбуваються в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» за участю співробітників та студентів кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами під керівництвом проректора, доктора педагогічних наук та поета О. Г. Романовського. Саме приклад викладача надихає студента на творчу діяльність, сприяючи подоланню бар'єру між двома сторонами.

Однією зі складових педагогічної культури виступає культура почуттів. Часто її брак призводить до конфлікту між викладачем та студентом, порушуючи рівновагу в міжособистісних стосунках. Як правило викладач виправдовується тим, що студенти не хочуть нічого вчити і знати. Вихід з даної ситуації підказав В. Сухомлинський, котрий словами Ф. М. Достоєвського «але давайте ввійдемо до судного залу з думкою, що ми всі винні» [1, С. 156] дав зрозуміти педагогу, що вину слід шукати не лише в учневі, але й у самому собі. Тому викладач має працювати над підвищенням рівня культури почуттів, шукаючи мирні шляхи до порозуміння з іншою стороною. Але це зовсім не означає, що педагог має придушувати свої емоції, навпаки він повинен давати їм повну свободу, спрямовуючи їх в належне русло, зокрема у свій артистизм, що потребує сильних і глибоких почуттів.

Важливою складовою особистісної культури педагога виступає його світоглядна культура. Буває, що викладач добре володіє навчальним матеріалом, але не має власного світогляду, власної позиції з якої він самовиражається та самоствердджується. Такий педагог навряд чи зможе по-справжньому чогось навчити. Адже для того, щоб навчати, він повинен мати власні принципи та переконання. В противному разі він виховуватиме звичайних пристосуванців, а не свідомих членів суспільства.

Професійна культура педагога передбачає не лише формальне володіння фаховими знаннями, уміннями та навичками, але й здатність ство-

рювати творчу атмосферу в аудиторії та поза її межами, залучаючи до навчального процесу кожне без винятку «Я» особистості. Про яку культуру педагога можна говорити, коли він замість того, щоб сприяти самовиявленню особистості, застосовує психологічний тиск на неї. Основним інструментом для цього вчитель обирає оцінку, котра свого часу замінила фізичне покарання, але не відмінила його. Завдяки такому стимулу як оцінка, педагог добивається високих показників успішності, але ціна, яку він за це платить – знищення того неповторного світу, котрий міг би збагатити скарбницю людства новим відкриттям чи винаходом.

На жаль, вища школа за прикладом середньої взяла на озброєння авторитарну методику навчання, що звісно не передбачає індивідуально-особистісного підходу. Але це є сором, коли студента шантажують втратою стипендії. Про який творчий розвиток особистості можна говорити, якщо людина боїться отримати поганий бал. Це означає, що її позбавляють права на помилку, а значить і на творчу діяльність, котра якраз передбачає не одну помилку і не десять, а можливо і не сто, а значно більше. За якою ж системою оцінювання тоді оцінювати?

Будь-яке насильство є ворогом творчої діяльності особистості. Ще Станіславський зазначав, що натхнення не є частою гостею і приходить вона лише у той дім, де її дійсно чекають. То ж не варто сподіватися викликати її за допомогою дубця. Натхнення відгукується лише тим хто шанує своє «Я» та «Я» інших.

Для створення творчої атмосфери педагог має володіти креативними вміннями на навичками, що активізують творче самовираження студента. «Педагогічне мистецтво, – зауважує О. Пономарьов, – це вища форма творчого використання норм і принципів педагогічної теорії в практичній освітній діяльності, яка включає розвинену інтуїцію, експромт та інші прийоми, що істотно підвищують інтерес студентів до вивчення певної дисципліни і захоплення педагогом» [2, С. 182].

Отже, навчання має перетворитися з дресирування ведмедів та морських котиків на пригодницьку мандрівку країною знань, в якій кожен учень чи студент почуватиметься учасником та героєм. Беручи участь у такому навчанні, учень переживатиме абсолютно реальні почуття, виявля-

тиме кмітливість та креативність. Нарешті, навчання виконуватиме покладені на нього функції, а саме підготовку особистості до дорослого життя.

Напевно, варто було б проводити професійну підготовку інженера безпосередньо на підприємстві, де студент не лише теоретично, але й практично оволодівав би професійними уміннями та навичками. Внаслідок цього народжувалися б різні ідеї, зокрема ті, що могли б підвищити показники виробництва та врятувати підприємство від банкрутства. Подібні заходи відкривають в особистості ті сторони її душі, котрі у формальній обстановці навчального процесу часто залишаються поза увагою. Як наслідок, двієчник може виявитися прекрасним винахідником, натомість, відмінник не виявлятиме творчої здатності. От чому педагог має розглядати особистість з усіх боків, беручи до уваги не лише знання, але й її здатність творити.

Виходячи з відомого виразу М. Калініна про те, що педагог є інженером людських душ [3, С. 109], викладач, як ніхто, має турбуватися про власну особистісну та професійну культуру. Адже від цього залежатиме майбутнє студента, його доля, за яку великою мірою несе відповідальність педагог.

Список літератури: 1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук. –метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с. 2. Професійна культура педагога: навч.-метод. посібник / О. С. Пономарьов та ін. – Харків: НТУ «ХПІ», 2011. – 198 с. 3. Цюпа І. Василь Сухомлинський: Добротворець. – К.: Радянська школа, 1985. – 216 с.

Черкашина Г. М., Підгорна Л. П., Близнюк О. В.
НТУ «ХПІ»

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПРИ ВИКОНАННІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ

Виробнича практика є одним з важливіших видів навчальної роботи і повинна максимально підготовити майбутніх спеціалістів до практичної роботи на виробництві, підвищити рівень їх професійної підготовки в галузі виробництва та переробки полімерних матеріалів, забезпечити придбання навичок роботи в трудових колективах та в якості керівника підрозділу.

Метою практики є закріплення теоретичних знань, які отримані студентами при вивченні спеціальних, загальнотехнічних і фундаментальних дисциплін, практична підготовка студентів до самостійної роботи на робочих місцях, збір матеріалів за темою випускної кваліфікаційної роботи бакалавра для виконання роботи та підготовки звіту по практиці, надбання досвіду організаторської та виховної роботи в колективі.

При організації баз практики кафедра проводить роботу з підприємствами різних форм власності, які модернізують виробництво, проводять оснащення новими технологіями та обладнанням. Постійно оновлюються бази практики, охоплюються нові підприємства міста для наглядного показу впровадження нових технологій та нового обладнання.

За час перебування на практиці студенти вивчають технологічні процеси виробництва і переробки пластичних мас, питання економіки, планування і управління виробництвом, наукової організації праці на підприємстві, знайомляться з питаннями визначення резервів виробництва, проводять вибір оптимального варіанту і підбір обладнання при виготовленні конкретних видів продукції; вивчають устрій та рівень технічної експлуатації обладнання; вивчають нормативну та технічну документацію (ДСТУ і ТУУ), питання стандартизації та сертифікації продукції, систем якості і управління якістю продукції на підприємстві; проводять збір матеріалів для випускної кваліфікаційної роботи бакалавра; вивчають питання охорони праці і довкілля, а також техніки безпеки на підприємстві; ознайомлю-

ються з практичними навичками на робочих місцях (апаратник, лаборант, оператор); навчаються основам організаторської та виховної діяльності в колективі; виконують індивідуальні завдання в період проходження практики та виконання звіту про проходження виробничої практики.

На кафедрі технології пластичних мас за результатами виробничої практики проводиться науково-практичний семінар. Студенти готують презентації матеріалів за темами завдань на практику, які є продовженням випускних робіт бакалаврів.

Студенти виконують літературний та патентний огляд по провідним країнам світу за темою випускної роботи і за результатами цього огляду пропонують нове технічне рішення, яке дозволить підвищити продуктивність, якість продукції та питання охорони навколишнього середовища. Багато уваги приділяють переробці відходів виробництва і рішенню екологічної проблеми утилізації відходів та захисту навколишнього середовища. Це дозволяє підвищити екологічну культуру та професійну відповідальність студентів, як фахівців з галузі виробництва та переробки полімерних матеріалів.

Студенти розробляють новий технологічний процес і порівнюють його з діючим процесом на виробництві. Визнають вузькі місця на виробництві і намагаються запропонувати заходи, які дозволять ліквідувати ці недоліки.

В результаті перебування на практиці студенти повністю ознайомлені з технологічним процесом виробництва і його організацією і впливом різних виробничих факторів на якість продукції та продуктивність обладнання, устроєм і принципом роботи обладнання, з контролем і автоматизацією технологічного процесу, основними техніко-економічними показниками виробництва, обліком випуску продукції, перспективами розвитку виробництва у відповідності зі світовим розвитком технологій, вузькими місцями виробництва і напрямом науково-технічного прогресу, відходами виробництва і шляхами їх утилізації, можливістю виникнення стічних вод та шляхами їх очистки і звороту у виробництво, ознайомлені з технікою охорони праці і протипожежною технікою, питаннями охорони навколишнього середовища та організаційними навичками. Студенти навчаються контролювати технологічний процес на різних його стадіях, оцінювати

імовірність аварійних ситуацій та шляхів їх усунення й самостійно приймати технічно правильні рішення з виводу технологічного процесу з аварійної ситуації, працювати з технічною документацією, проводити матеріальні і теплові розрахунки, а також розрахунки основного і допоміжного обладнання. Протягом виробничої практики студенти набувають навички практичної роботи на основних робочих місцях (апаратника, контролера ВТК, лаборанта), складання основних розділів технологічної документації на виробничий процес, приймання самостійних рішень з управління технологічними процесами в умовах штатних і аварійних виробничих ситуацій (ділові ігри). А також вивчають основи виробничої та організаційної діяльності в колективі.

Особлива увага приділяється вивченню нових полімерних матеріалів (нових марок поліетиленів, кополімерів пропілену, еластомерів і конструкційних пластмас), режимів їх переробки, особливостям конструкцій обладнання для переробки, формуючої оснастки та способів контролю якості отриманих виробів.

Також приділяється увага використанню комп’ютерних програм, які встановлюються на сучасному обладнанні з виробництва та переробки пластмас.

Таким чином виробнича практика дозволяє студентам отримати практичні знання зі спеціальності, ознайомитись з новими сучасними матеріалами і обладнанням, поширити їх знання з технології виробництва та переробки полімерних матеріалів.

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

НТУ «ХПІ»	Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»
ХНУВС	Харківський національний університет військових справ
ИВиМО «Харьковский коллегиум»	Институт Востоковедения и международных отношений «Харьковский коллегиум»
ХНУ им. В.Н. Каразина	Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина
Роганська гімназія	Роганська гімназія Харківської районної ради Харківської області
ИПМашНАНУ	Институт проблем машиностроения им. А.Н. Подгорного Национальной академии наук Украины
ХНЕУ	Харківський національний економічний університет
ХДЗУ	Харківська державна зооветеринарна академія
ХБМК	Харківський базовий медичний коледж
ХГ	Харківська гімназія

ЗМІСТ

Товажнянський Л. Л.
Впровадження сучасних педагогічних технологій у Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут»……..3
Романовський О. Г., Панфілов Ю. І.
Формування гуманітарно-технічної еліти в освітньому просторі Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»…….....…11
Арабаджи Т. Д.
Педагогічні технології формування професійного самовизначення спортсмена……..... …22
Бугайчук К. Л.
Роль відкритих освітніх ресурсів у сучасному навчальному процесі…..…29
Васильева И. Г., Журавлева Т. Г., Заика Е. В., Сахацкая Т. Е.
Тренинг общения и развития познавательных процессов: принципы организации……35
Гаряєва Г. М., Курганська А. В.
Дистанційне навчання – глобальне педагогічне нововведення……45
Гаряева А. М., Курганская А. В.
Основные научные подходы и классификации к внедрению инновационных технологий в высшей школе……53
Главчев М. І., Главчева Ю. М.
Рух «Відкритого доступу» до світових ресурсів наукових спільнот….. …60
Горелый А. В., Васильева И. Г.
Роль игрового проектирования в профессионализации практических психологов……66
Гура Т. В.
Модель формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців технічного університету……75

Гуревичев М. М.
Психологический подход к системе интегральных
педагогических технологий обучения……..…79
Ігнатюк О. А.
Реалізація положень контекстного навчання при вивченні курсу «Основи
педагогіки вищої школи» аспірантами технічного університету……87
Кібенко В. А.
Мультимедійні засоби в навчальному процесі……...…94
Кириченко О. М.
Профессионально-педагогическая направленность методики
формирования творческих умений у будущих специалистов
швейного профиля…… …98
Курганська А. В., Гаряєва А. М.
Дидактичні передумови та принципи побудови освітнього процесу
активного типу……....105
Кухаренко В. М.
Формальне, неформальне, інформальне і соціальне
у дистанційному навчанні…… ..114
Лементаренко М. Д.
Технологія проблемного навчання……...…125
Лисеная А. М.
Человекоцентрированное обучение как метод повышения мотивации
учебной деятельности студентов……..133
Панченко М. С.
Психолого-педагогічний моніторинг студентів з урахуванням
організаційних умов підготовки……...….143
Пономарьов О. С.
Педагогічна культура у вищій школі…….. ..150
Попова Г. В.
Подготовка будущих психологов к практической деятельности
тренера СПТ методом игрового проектирования…….. ..159

Решетняк Е. В, Тарелин А. А.
Проектные студии в учебном процессе как способ повышения практической ценности обучения……..167
Синельник И. В., Мамалуй А. А.
Компьютерный практикум по физике: педагогический поиск и перспективы……..173
Сиротенко Н. Г.
Эволюция таксономии Блума в первой декаде XXI века……..…180
Сладких І. А., Гаврилюк Ю. Р.
Самостійна робота студентів-іноземців груп довузівської підготовки: традиції та інновації……..…186
Степанова И. И.
Проблемы и перспективы их решения при подготовке кадров высшей квалификации……..…193
Сичова Ю. В., Кибенко Л. М.
Роль країнознавчого матеріалу в активізації пізнавальної діяльності студентів……... ..197
Харченко А. О.
Педагогічні технології формування моральної культури менеджера…...203
Черемський М. П.
Роль і місце професійної та особистісної культури педагога в системі підготовки майбутніх інженерів…….211
Черкашина Г. М., Підгорна Л. П., Близнюк О. В.
Активізація навчального процесу при виконанні виробничої практики студентів……216
СПИСОК СКОРОЧЕНЬ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ……..219

Наукове видання

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Збірник науково-методичних праць

Українською та російською мовами

Відповідальний за випуск: *Ю. І. Панфілов*
Комп'ютерна верстка, технічне редагування: *О. І. Бондаренко*
В авторській редакції

Підп. до друку 2012 р. Формат 60 × 84 1/16. Папір офсет.
Друк – ризографія. Гарнітура Times. Умов. друк. 12,09 арк.
Наклад 150 прим. Зам. № . Ціна договірна.

Видавець і виготовлювач
Видавничий центр НТУ «ХПІ».
вул. Фрунзе, 21, Харків-2, 61002

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3657 від 24.12.2009 р.

Для нотаток